

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

**La mejora del autoconcepto en estudiantes universitarios a través de
un programa expresivo-corporal**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Rosaura Navajas Seco

DIRECTORAS

Emilia Fernández García
Elena Ramírez Rico

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA
EXPRESIVO-CORPORAL

ROSAURA NAVAJAS SECO

Directoras:

DRA. EMILIA FERNÁNDEZ GARCÍA

DRA. ELENA RAMÍREZ RICO



Dpto. EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA
EXPRESIVO-CORPORAL

ROSAURA NAVAJAS SECO

MADRID 2015

Dedicatoria

*A mis padres, por el amor incondicional.
Por sus vidas ejemplares*

*Por la manera de enseñarme a sentir la vida.
Por la manera de darme libertad para evolucionar.*

*Siempre estaréis en mi vida con una sonrisa.
Gracias por tener el honor de pertenecer
a vuestra esencia.*

*A mi hija Sonia por recordarme lo importante que es tener a un ser
tan especial como es ella.*

*A mis hermanos Marino y Fernando por tener el orgullo de que
formen parte de mi vida y estén en todo momento apoyándome.*

ADMIRACIÓN

Agradecimientos

Terminar mi Tesis Doctoral es un hecho simbólico en mi vida, resume los valores del trabajo, la persistencia, la ilusión, las frustraciones, la insistencia, la fortaleza, la debilidad, todo como la vida nos muestra en nuestro camino. La Tesis también define nuestra personalidad, nuestros intereses, por donde queremos andar en nuestra vida académica. Su proceso tiene momentos explosivos de ilusión y momentos de rabia e impotencia, que en muchas ocasiones se entremezclan con lo que nos toca vivir en nuestras vidas. La Tesis es superación entre muchos que ayudan y se suman al tren de la colaboración, de la demostración del amor que nos tienen, tanto con su aliento, como con su ayuda desinteresada. Siento emoción al escribir estas palabras y quisiera que nazcan espontaneas casi sin preparar, quiero darle un sentido personal a esta parte si se me permite, porque muchas veces lo informal puede llegar a ser lo más formal en nuestro proceso de crecimiento. Y con la naturalidad que me ha perseguido toda la vida doy mis mayores agradecimientos.

A mi querida directora de tesis Emilia Fernández García, que con su elegancia de forma simbólica me ha enseñado lo que significa el esfuerzo, el amor a su trabajo, la perseverancia, la fuerza, la vitalidad, el equilibrio, la equidad, la disciplina, el valor y un mar de palabras en el océano de nuestra preciosa profesión, nunca olvidaré tu ayuda en mis comienzos, sé que has sido pieza clave en mi vida profesional y te estaré eternamente agradecida. Quiero también mandar mi cariño y agradecimientos paralelamente a mi otra directora de tesis Elena Ramírez Rico, por su profesionalidad, su fuerza y constancia, por todo lo que me aporta como profesional y como persona, es todo un honor tenerla como directora en uno de los trabajos más importantes de mi vida, gracias por enseñarme lo que significa el trabajo bien hecho.

También agradecer a mis compañeros y compañeras de profesión del Departamento de Expresión Musical y Corporal, lo bonito que es compartir ilusiones parecidas y tener el orgullo de sentirme a gusto en uno de los sitios donde estoy parte importante de mi vida. Gracias a M^a José por enseñarme lo que es la disciplina, la profesionalidad, por como sabes llevar de bien las cosas, te

quiero cerca por lo valiosa que eres en todo lo que proyectas y haces, tanto profesional como personal. Agradecimientos a Julia y Miguel Ángel, porque me han apoyado en todo momento y a lo largo de mi carrera profesional, han escuchado mis lamentos y me han comprendido como soy, es una suerte poder estar a vuestro lado y aprender de vuestro tesón en todo lo que hacéis. Gracias a mi adorable Elena, nuestra secretaria por siempre que fue pieza clave en mi vida para que yo pueda estar escribiendo estas palabras, me has enseñado lo que es la honestidad, el buen hacer y la admiración por tus actos, me flexiono ante ti.

Decir a mi maestro de vida Nicolás Garrote, la admiración y el amor incondicional que le tengo por enseñarme la palabra humildad por todos los costados, sobran las palabras, es un todo sin partes, gracias por ser como eres y tener el privilegio de que estés muy cerca de mí en lo profesional y lo personal. Agradecer a mis alumnos y alumnas de casi dos décadas por todo lo que me han aportado y me han ayudado a comprender el ser humano, gracias por las emociones que me habéis traído no solo en el recuerdo sino haberlas vivido con vosotros/as, sois importantes porque me ayudáis a crecer con fortaleza.

A mis amigas por sentir el orgullo de que formen parte de mi mundo, sentir que son ejes vertebrales para que pueda seguir viviendo, gracias por ser tan fuertes, por ayudarme a que la vida tenga un sentido especial que me hace estar llena de ilusión por cada momento que comparto con vosotras, que suerte teneros, todo mi amor a Patricia, Gema, Conchi, Cote, Carolina, Eva, Elena y Franca.

Por último rendir un homenaje a todos los que se me fueron demasiado pronto y que deberían estar aquí disfrutando de esta vida. Por vosotros/as y por todo el recuerdo que me queda en mi memoria de lo que significasteis en mi vida, Arturo, Patricia, Tinín, Isabel, Juanito, Carmina y Marisa. Gracias por recordarme lo que significa el privilegio de vivir y disfrutar de cada momento como único. Siempre en mi recuerdo.

TABLA DE CONTENIDO

<u>RESUMEN</u>	<u>15</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>19</u>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>23</u>
<u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</u>	<u>27</u>
<u>CAPÍTULO I: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y ENFOQUES TEÓRICOS</u>	<u>29</u>
1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL AUTOCONCEPTO	31
1.2. DEFINICIÓN Y AUTORES MÁS RELEVANTES DEL AUTOCONCEPTO.....	33
1.3. TEORÍAS QUE INCORPORAN EL AUTOCONCEPTO.....	36
1.4. ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO GENERAL.....	43
1.5. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO	47
1.6. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL AUTOCONCEPTO	48
1.7. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DEL AUTOCONCEPTO	55
1.8. AUTOCONCEPTO Y ÁMBITO EDUCATIVO.....	57
1.9. AUTOCONCEPTO Y EDAD	59
<u>CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN, VALORACIÓN DE LA TAREA Y CREENCIA DE AUTOEFICACIA.....</u>	<u>61</u>
2.1. DEFINICIONES SOBRE MOTIVACIÓN	63
2.2. TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN.....	64
2.3. AMBIENTES MOTIVACIONALES	69
2.4. MOTIVACIÓN, CREENCIA DE AUTOEFICACIA Y VALORACIÓN DE LA TAREA.....	75
<u>CAPÍTULO III: EXPRESIÓN CORPORAL Y AUTOCONCEPTO.....</u>	<u>81</u>
3.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO EXPRESIÓN CORPORAL Y AUTOCONCEPTO	83
3.2. CONTRIBUCIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL A LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO	85
3.3. RELACIONES ENTRE AUTOCONCEPTO Y EXPRESIÓN CORPORAL.....	87
<u>SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .</u>	<u>91</u>
<u>CAPÍTULO IV: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	<u>93</u>
<u>CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	<u>99</u>
5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	101
5.2. PARTICIPANTES.....	102

5.3. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO	103
5.4. INSTRUMENTOS Y MEDIDAS	105
5.5. PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA TOMA DE DATOS	113
5.6. TRATAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS	115
<u>CAPÍTULO VI: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</u>	<u>119</u>
6.1. TEST DE AUTOCONCEPTO PARA UNIVERSITARIOS (TAU)	121
6.2. ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC).....	135
6.3. RESULTADO DE LOS ELEMENTOS ESTUDIADOS SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	181
<u>CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO</u>	<u>223</u>
7.2. DISCUSIÓN	225
7.3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	247
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>255</u>
<u>ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....</u>	<u>269</u>
<u>ANEXO 1: INSTRUMENTOS.....</u>	<u>273</u>
<u>ANEXO 2: VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES SEGÚN DIMENSIÓN Y GÉNERO</u> <u>.....</u>	<u>275</u>
<u>ANEXO 3: PROGRAMA.....</u>	<u>308</u>

Resumen

La mejora del autoconcepto en estudiantes universitarios a través de un programa Expresivo-corporal es el título de la presente tesis. El objetivo fundamental es conseguir que el alumnado mejore su autoconcepto tras la aplicación de un programa Expresivo-corporal, este programa ha sido diseñado por la autora y es también otro de los objetivos de la tesis, donde se plantean cien actividades de carácter expresivo-corporal que trabajan contenidos no solo propios de la asignatura de Expresión Corporal sino otros de carácter emocional para apoyar el trabajo sobre la mejora del autoconcepto. Se considera que la Expresión Corporal es un contenido que puede ayudar a trabajar temas en relación al conocimiento personal y también profesional.

El programa incluye de forma progresiva una serie de actividades que están diseñadas con una temática específica encaminada a tratar temas sobre el conocimiento personal del sujeto, tales como la imagen proyectada, el conocimiento consciente de nuestras formas de comportarnos, los posibles miedos a presentarse en público, la aceptación corporal frente a los demás. Todos estos temas abordan contenidos en relación con el autoconcepto. No solo serán las temáticas las que se incorporen para que los alumnos y alumnas experimenten un cambio sino que también se cuidan las estrategias utilizadas dentro del aula para hacer dinámicas las clases y pueda tener éxito el propósito de nuestro estudio.

Tras una metodología participativa, progresiva y bajo un clima que propicie un trabajo cómodo y accesible para el alumnado, se llevan a cabo multitud de estrategias encaminadas a que se desarrollen las actividades de forma participativa y que interesen al estudiante invitándole a que el programa le resulte atractivo por todo lo que representa. No sólo el interés de que mejoren nuestros estudiantes va encaminado al trabajo de tipo personal, sino que también se incluyen en los objetivos el fortalecimiento del futuro docente para ser capaces de enfrentarse a un público y tener estrategias y herramientas necesarias para que puedan afrontar sus clases con normalidad y tranquilidad. Si el alumnado va siendo consciente en el proceso del programa sobre sus progresos, encontrará significado y utilidad a la aplicación de este programa.

El tipo de investigación va enfocado a hacer un estudio mixto que desarrolle aspectos cualitativos y cuantitativos que avalen desde diferentes perspectivas la

evolución del programa. El estudio, también será de tipo descriptivo-explicativo, ya que se trabaja a partir de las reflexiones que hacen diariamente el alumnado sobre las actividades y las sensaciones y percepciones que ellos y ellas tienen sobre la evolución y los procesos seguidos en el programa.

Para desarrollar el programa se vio necesario conocer el estado de percepción inicial que el alumnado tiene sobre lo que piensan de éste. Así se aplica un test de elaboración propia, Test de autoconcepto para universitarios (TAU), adaptación del test de Susan Harter (1988), *Self-perception* profile for adolescent, donde incluyen una serie de aspectos relacionados con el autoconcepto que nos acerca a ver el estado de evolución de nuestro alumnado desde que empiezan el programa hasta que finaliza éste. El test se aplica antes y después de finalizado el programa dándonos una visión global de la mejora de nuestros estudiantes universitarios.

Otro instrumento utilizado es la encuesta de autopercepción Expresivo-corporal (EAEC). Su aplicación previa pretende conocer las sensaciones que tiene el alumnado frente a un programa de tipo Expresivo-corporal. Ver las expectativas e ilusiones del alumnado antes de empezar el programa y el nivel de competencia frente a la capacidad al realizar las actividades. La encuesta posterior trata de recoger información sobre el cumplimiento de las expectativas, los progresos, las ilusiones y todo aquello que ha hecho mejorar su estado general. Estas informaciones, son categorizadas, dando una idea de cuales han sido los focos importantes de la investigación y a qué temáticas han dado valor nuestros estudiantes, y cuáles son los procesos evolutivos y sensaciones que se han producido sobre el programa aplicado. Por ello también se utilizará una ficha del alumnado donde se valoran todas las dimensiones que se van a tratar de mejorar, como son la motivación de la tarea, la valoración de la tarea y la creencia de autoeficacia. Cada alumno y alumna tendrá que dar información diaria tanto de forma descriptiva como de forma numérica de las sensaciones que tienen sobre las actividades que realizan. Cuando finaliza el programa quedará todo registrado en su dossier y es como así el alumnado puede observar su progresión, el tipo de actividad que más le ha gustado, la que menos, en donde se han sentido más y menos competentes, y las actividades que han considerado de mayor valor para su futuro profesional..

Como resultado de la investigación se han podido sacar conclusiones interesantes sobre la mejora del autoconcepto en nuestro alumnado. Antes de empezar el programa Expresivo-corporal el alumnado siente miedo al enfrentarse a este contenido ya que piensa que se presentarán situaciones que le harán sentirse incompetente por la dificultad que entraña este tipo de actividades, sobre todo aquellas donde interviene el hablar frente a un público. Pero aun así consideran que se trabajará para mejorar tanto personal como profesionalmente, por lo que tienen grandes ilusiones y buenas expectativas de que el programa es bueno para ellos y ellas.

Cuando se finaliza el programa y tras el test la encuesta ya mencionados con anterioridad, se observa que el programa Expresivo-Corporal ha tenido mejoras a todos los niveles, tanto en hombres y mujeres. El programa lo han aceptado con éxito, ya que se ha llevado con gran dinámica y el escenario y el ambiente ha sido propicio para encontrarse capacitado para desarrollar todas las actividades. Consideran tanto los hombre como las mujeres la importancia de mejorar tanto a nivel profesional como futuros docentes, como a nivel personal. Las diferencias de género respecto a los resultados más significativos es que las mujeres han considerado el programa de gran interés por los aspectos trabajados a nivel personal, les ha valido para sentirse más seguras, para conocerse más a sí mismas y para poder afrontar mejor la comunicación con otros. Sin embargo los hombres han considerado el programa muy interesante porque les ha aportado herramientas para ser buenos como futuros profesionales, y porque se han sentido fortalecidos para no fallar frente a los demás, y sentir menos ridículo a la hora de expresar se públicamente.

El programa aporta al alumnado mucho interés porque se trabaja el ser humano de una forma integral y se hace más consciente la percepción del cuerpo y lo que significa este frente a los demás y frente a uno mismo.

Abstract

The improvement of the self-concept in university students through a program of body language is the title for this thesis. The main objective is to help students to improve their self-concept after applying this specific program, which has been designed by the author. In this thesis we will talk not only about one hundred corporal expression activities but we will also talk about emotional factors to base the improvement of self-concept. Body language is considered to be helpful when working with other themes related to personal and professional issues.

This program includes a series of activities which we will use to treat themes about personal knowledge of the subject, such as the projection of the image, conscious awareness of our behaviour, social related fears and corporal acceptance. All this themes are related to the *self-concept*. The themes used for students to experiment will have to change and more dynamical classes will be used to increase attention amongst all students.

After using a method under an atmosphere that allows comfortable working to the students, many strategies will be used to increase participation, allowing the program to look attractive for all it means. We have interest not only on student improvement but also on future issues such as being able to give class to a large audience and helping them to develop strategies that they can apply in order to do this. If students acquire awareness of their goals throughout the course of this program this will mean the utility of it.

This type of investigation adds finality to an evaluation related to quantitative and qualitative aspects of the evolution of this program from many different perspectives. The evaluation will also be descriptive and explanatory because of the fact that we will be working with student's opinions about feelings and activities they have experiences throughout the program.

To make this program come true we were forced to acquire knowledge about prime perception that students had about the program. This was done by analysing the results of a *self-concept* test for university students (TAU) which is an adaptation of a test created by Susan Harter (1988) called *Self-perception* profile

for adolescent. This test was applied before and after the end of the programme giving us perspective about the improvement of our university students.

Another tool used was the body language survey of self-perception (EAEC). The finality of the survey is to find out about feelings that students have related to this particular programme as well as expectations and aims that they have so we can find out about their level of competence in this particular activities. The reason why this test has to be taken before and after is for us to have a vision of the efficiency of the program in all its aspects. The second survey collects information about the accomplishment of the aims and progress which improved their general condition. This data shows us which themes in particular our students felt more attracted to and how it conditioned the programme. That is the reason why every student will have to write about every aspect that they think they have to improve as well as their motivation towards it, giving importance to self-efficiency.

So we can see that information is given to us from very different angles and it speaks about the evolution of the students through the process. In the end thanks to all this information gathering tools we have a fair representation of the evolution of the students

As a result of the investigation we have obtained very interesting conclusions about the improvement of the *self- concept*. Before starting the programme students had an opinion about corporal language that made them think about the incompetence they had towards public activities such as expressing themselves to a crowd of people. They are affected by everything, so before the programme it's a fact that they have certain fears related to this problem but they know that if they face their fears by working hard on a professional and personal level their fears will disappear. That's why they have great expectations, because they know the programme is good for them.

When the programme ended, the results of the previously mentioned tests revealed the improvement in all levels, all in men and women. It's a fact that students had enjoyed the programme because it had been executed very dynamically and the whole atmosphere helped them to carry it through. Both men and women consider their importance to improve not only on a professional level

but also on a personal level. Especially women felt that the programme helped them to feel much safer, got in touch with themselves and improved their communication with others while men felt that the programme helped them to feel more confident on a professional level and to avoid feeling embarrassed in front of others.

The programme concerns both men and women because it focuses on the human being as a whole and makes us feel more aware about how important it is to always keep the body in mind and what the body means when you are in front of a crowd or in front of yourself.

Introducción

Haciendo memoria de cuál fue el origen de tema de investigación, nos remontamos a épocas de estudiante y también a una visión peculiar de la investigadora sobre hechos, situaciones, aspectos de la vida que siempre solían sorprenderle o al menos interesarle sobre el comportamiento de las personas. Es cuando comienza a hacer lectura de algún que otro libro como “El proceso de convertirse en persona” de Carl Rogers (2000), reafirmando la idea de poder empezar a trabajar sobre temas que se relacionaban con la personalidad dentro del ámbito educativo.

En la universidad se estaba trabajando en el campo de la Expresión Corporal en la formación docente y tras algunos años de experiencia sobre la materia y observando las apreciaciones anuales que hacía el alumnado sobre aspectos de mejora en la asignatura aparecía la evaluación como injusta. El evaluar momentos puntuales del proceso no daba respuesta a tanto trabajo, empeño e ilusión que los estudiantes ponían respecto a su trabajo diario. Haciendo la docente una revisión de las vivencias que ella había tenido observando a su alumnado, unido a ese sentimiento de injusticia por la evaluación, se decidió cambiar el sistema a otro más coherente, justo y equilibrado. Consistía en un dossier donde quedaban incluidos, no solo los aspectos curriculares propios de la asignatura, sino que tendría que haber una parte menos academicista y más de tipo emocional, donde a través de la reflexión del alumnado, se dieran cuenta que las actividades pueden tener un carácter no sólo utilitario en su futura profesión sino un componente a nivel personal que ayude a mejorar aspectos del individuo que interfieren en su comportamiento.

Aun siendo un tipo de evaluación procesual que implicaba por parte del docente bastantes horas de trabajo y por el alumnado gran nivel de seguimiento y constancia para la elaboración del dossier pareció merecer la pena. La docente empieza a observar que el dossier da una información muy interesante desde el punto de vista reflexivo sobre aspectos de la tarea, del contexto o situación y de la persona muy interesantes de tipo emocional que debían tenerse en cuenta para ir mejorando la práctica educativa.

Así es como se comienza a elaborar un programa de intervención donde se incluían todos los aspectos necesarios para trabajar la emoción y mejorar aspectos comportamentales del individuo con el propósito de ser útiles tanto en el futuro inmediato como en su futuro profesional.

De toda esta evolución nace la idea de desarrollar la tesis doctoral, y para centrarla en un contexto de interés en el ámbito universitario, se optó por trabajar el autoconcepto como foco clave de atención en alumnado futuro docente. El autoconcepto es un constructo que viene fundamentado por múltiples aspectos y como tal es importante tomarlo en cuenta en el campo de la educación. El fortalecimiento del futuro docente a través de prácticas que favorecen la mejora del concepto de sí mismo y de su relación con el entorno, nos hace pensar que es un tema candente pero que hay que empezar a tratar dentro de los temarios institucionales.

La tesis está dividida en diferentes capítulos donde en primer lugar se da una visión de la historia y de su evolución como marco referencial y se conectará con las teorías más importantes que han estado cercanas a este concepto para pasar a la parte más explicativa instrumental, mostrándonos una serie de objetivos que pretenden el diseño y la aplicación de un Programa Expresivo-corporal donde el alumnado tendrá que ser partícipe de su propio aprendizaje a través de la elaboración de un dossier donde expondrá todas sus vivencias aplicadas a diferentes dimensiones de trabajo y evaluará las sensaciones y percepciones de cada actividad. El programa trabaja para la mejora del autoconcepto en el alumnado y tiene objetivos que cumplir no solo en el campo estrictamente curricular, sino en una parte más personal y en relación con la futura profesión.

La tesis se divide en siete capítulos. El primero hace una revisión histórica sobre los autores/as más relevantes en el campo del autoconcepto y aspectos destacables sobre teorías que le refieren. Incluye la estructura, dimensiones y programas de intervención relacionado sobre este constructo para poder entender y dar consistencia a su marco referencial. El segundo capítulo habla de las dimensiones principales, Motivación, Valoración de la tarea y Creencia de autoeficacia que se trabajan en el estudio de la tesis con relación a la estructura y características que presentan éstas. El tercer capítulo analiza la Expresión Corporal como ámbito fundamental para el desarrollo y la mejora del

autoconcepto donde se estudian las similitudes y contribuciones de estos dos conceptos en el ámbito educativo. En el capítulo cuatro se exponen los objetivos de la tesis. En el capítulo cinco viene definida la metodología de investigación donde se explican sus características, la identificación de variables y los instrumentos de medida que son utilizados junto con el procedimiento y el tratamiento de los datos. En el capítulo seis, se encuentra el análisis de los resultados de la tesis por cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación, dando una visión más específica sobre cada aspecto concreto a trabajar. Y en el último capítulo siete se trata la discusión y las conclusiones de la tesis que tiene como finalidad explicar los logros de la investigación y pone sentido a los objetivos de ella.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y ENFOQUES TEÓRICOS

1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL AUTOCONCEPTO

Williams James (1842-1910), filósofo estadounidense, es uno de los fundadores de la psicología contemporánea. Su pensamiento está relacionado con la doctrina que se llamó empirismo radical y es uno de los primeros estudiosos del autoconcepto y difusor del pragmatismo que empieza a investigar sobre los procesos subliminales de la conciencia (Martín y De Salas, 2005). Uno de sus objetivos es convertir la psicología en una ciencia natural donde las vivencias y experiencias son las que se hacen propias y beneficiosas cuando estas sirven y son útiles para la vida. La idea es encontrar el valor de la verdad en las consecuencias que derivan de las cosas, la ciencia de la vida mental.

Williams trabaja la teoría de la emoción y la analiza en profundidad, su línea de estudio se enmarca en el pensamiento y en todos los aspectos humanos relacionados con la conducta, sensación, percepción, hábitos, personalidad, conciencia y otros temas vinculados con el mundo de la psicología. Es tanta su influencia que miembros de la *Psychological Association* le nombran el sexto estudioso más importante dentro del desarrollo de la Psicología de todos los tiempos.

En el estudio que hacen Sos y Mayor (1994), se analiza el impacto de Williams James tanto en el campo de la psicología, la filosofía y la antropología como en otros y se observa el elevado número de citas que aparecen sobre él en las bibliografías y que hablan de la relevancia de los autores que le nombran. Para James, la principal característica de la conciencia humana es su naturaleza adaptativa que permite la adaptación y el ajuste al medio (Johnson y Henley, 2013).

Su trabajo también se define por el estudio del yo en múltiples dimensiones y funciones, sobre todo de un yo social que en muchos casos se fundamenta en un yo de ego. Según Orozco (2003), el egoísmo aparece en James como la base misma de la conciencia, debe amarse el yo, el yo consciente que nos identifica para ser demostrado a nivel social.

Para James la persona se encuentra conformada por el 'yo', es decir, uno de los elementos fundamentales en la filosofía: el sujeto pensador, y por el 'mí' que

representa el cómputo total de lo que un hombre considera suyo. James toma el 'mí' como objeto de sus investigaciones extrapolando dicho concepto de la filosofía a la psicología. El autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad, es uno de los tres componentes esenciales del *self* o personalidad integral (Núñez y González, 1994).

Así, según James (1892) el 'mí' se compondría de tres elementos esenciales, el 'mí social' que engrosaría la parcela del autoconcepto que formamos a través del reconocimiento que uno mismo recibe de los demás, sumado con un 'mí social' que intenta agradar, ser admirado y amado dentro del contexto social.

El "mí material", donde el hombre es poseedor de objetos con los que se siente identificado y los incluye en sus pertenencias. El cuerpo será también objeto de posesión por lo tanto necesitará ser cuidado.

Por último, el 'mí espiritual' se centrará en factores más introspectivos del individuo como son los sentimientos, apetencias, aspiraciones, facultades, así como su moralidad y todo lo que esta abarca.

William James (1892) también recalca los sentimientos y emociones que surgen a partir de los distintos elementos sociales, materiales y espirituales. Todos estos componen la autoapreciación y autodecepción.

Los sentimientos de nuestro 'yo' se ven determinados por nuestras circunstancias personales, valores y metas. Estos elementos se integran de una forma única en cada individuo como postulaba James.

James se sirve de este ejemplo para formular el principio de autoestima en el que el éxito que consiga una persona en sus objetivos será directamente proporcional a su nivel de autoestima. El psicólogo estadounidense afirma que el hombre siempre intentará enriquecer la imagen que los demás poseen de él para acrecentar su autoestima, lo que va a desembocar en distintas conductas en el individuo.

1.2. DEFINICIÓN Y AUTORES MÁS RELEVANTES DEL AUTOCONCEPTO

Hechas las consideraciones previas desde la perspectiva histórica del autoconcepto, el siguiente paso necesario es su definición a través de las acepciones más aceptadas a nivel académico, así como los autores más representativos

Uno de los padres del autoconcepto fue William Purkey (1970), quien define éste constructo como un sistema de creencias complejo y dinámico donde cada individuo tiene una apreciación particular acerca de sí mismo.

Shavelson, Hubner y Staton (1976), contemplan la definición del autoconcepto como el conjunto de percepciones que una persona tiene sobre si misma que han sido configuradas a través de interpretaciones sobre la propia experiencia y el ambiente. Le conceden importancia al *feed-back* y a los refuerzos que vienen sobre todo de aquellas personas significativas en su vida. Entienden que se trata de una variable psicológica que se relaciona tanto con el bienestar emocional como el social en el individuo. Tanto Purkey (1970), como Shavelson, et al. (1976), integran en el autoconcepto los aspectos descriptivos y valorativos dentro de una organización interna que hace que la información se asimile y haya una guía en el comportamiento. Por eso es importante la necesidad de acomodarse a las exigencias ambientales. Los autores coinciden en la naturaleza afectiva de carácter personal que tiene el autoconcepto.

El autoconcepto es definido también como un proceso de análisis, de valoración e integración de informaciones que provienen de la experiencia y el *feed-back* externo que está relacionado con nuestras habilidades, logros preferencias, valores y metas. Por lo tanto el proceso de constitución del autoconcepto es selectivo y tiene componentes de tipo inventivo y creativo según Segal (1988). Desde esta misma perspectiva el autoconcepto se organiza en autoesquemas relacionado con experiencias pasadas que se utilizan para reconocer e interpretar la información más importante que uno hace sobre su contexto más inmediato (Markus, y Wurf, 1987).

El autoconcepto es un constructo relacionado con la personalidad y la competencia social. Según lo que se recibe del entorno y de nuestro interior, así se

piensa, así se siente y así se valora la relación con los demás (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes, y Bean, 2000).

El autoconcepto es considerado como una de las variables más importantes dentro del ámbito de la personalidad sobre todo cuando se trata de una perspectiva motivacional y afectiva y es definido como la imagen que uno tiene de sí mismo donde se aglutinan informaciones tanto externas como internas que serán juzgadas y valoradas por el individuo según sus valores y formas de filtrar la información (González, Núñez, González y García, 1997).

Rosenberg (1965) lo define como la totalidad de los pensamientos y sentimientos que hacen referencia a sí mismo como objeto, sin embargo Burns (1990) habla sobre el autoconcepto como una serie de actitudes que la persona tiene sobre sí mismo y que las concibe como un conjunto organizado de acciones que tienen distintos componentes, como son la autoimagen, el componente afectivo y evaluativo, el comportamental y la motivación como tendencia conductual.

Revisando diferentes autores, Epstein (1970) concluye que el autoconcepto es un conjunto de conceptos que tienen una consistencia interna y una organización jerárquica compleja que está organizada por distintos autoconceptos que se concretan el ámbito social, físico, emocional y académico. Donde se caracteriza por ser dinámicos y modificables según las experiencias que va teniendo el individuo. Siguiendo con ideas muy parecidas frente a la organización de autoconceptos, Harter (1999) define a éste como una construcción cognitiva que tiene que ver con la construcción social que desarrollará a lo largo de su vida, forma parte del proceso de socialización en todas las etapas donde se va incorporando la adquisición de roles de tipo social, académico, laboral, familiar e interpersonal. El momento donde se acentúa ese proceso de socialización pertenece a la adolescencia que es donde el sujeto puede ganar o perder confianza según sus experiencias y expectativas, además de las influencias externas que toma como referencias. En el proceso de formación los adolescentes es cuando empiezan a tener autonomía de la familia, ganando mayor confianza con las personas más íntimas y es por lo que tiene más importancia el proceso de formación en cuanto al autoconcepto (Segal, 1988).

El proceso de aprendizaje de las experiencias de vida tendrá mucha importancia en la formación del autoconcepto ya que desde la infancia se empieza a hacer evaluaciones externas y se recibe una información que aún no sabes cómo gestionar a través de todas las interacciones que se da. Es entonces cuando el sujeto empieza a percibir el nivel de competencia que uno tiene y diferenciar mensajes evaluativos que son acumulables tanto positiva como negativamente (Craig y Baucum, 1992).

El autoconcepto forma parte importante en el desarrollo de la personalidad, por tanto un buen autoconcepto hace que la persona se sienta bien consigo mismo y a la vez sea la base de un buen funcionamiento personal, social y profesional (Goñi, 2009). De igual manera Gallagher (1994), destaca la importancia de que el autoconcepto forme parte de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de la enseñanza y aprendizaje. Habla de la importancia de los sistemas de estilos o formas personales que tiene el individuo para recibir la información, junto con el sistema de valores donde selecciona aquellos aspectos significativos de dicha información.

El autoconcepto en casi toda la literatura se define como un proceso donde el sujeto se percibe a nivel emocional y conductual sobre todas las informaciones que recibe del exterior ya que no es un sujeto aislado sino que está influido por el ambiente (Martorell, 1988). El autoconcepto sigue definiéndose por una serie de actitudes o percepciones sobre lo que piensa una persona de sí misma en donde se juntan experiencias e interacciones tanto internas como externas (López y Pichardo, 2003).

Muchos autores explican que el autoconcepto y la autoestima tienden a confundirse o utilizarse como si fueran sinónimos, por lo que su uso es indistinto. La autoestima se entiende como la percepción de sí mismo por el individuo que lleva un componente afectivo o valorativo que tiene que ver con el autoconcepto, además de un componente comportamental ya que influye en la conducta del sujeto y la determina (Burns, 1982).

El ambiente es una variable que afecta y determina que el sujeto se desenvuelva de una manera u otra, por ello la dimensión social es importante dentro del autoconcepto donde el sujeto recibe del entorno informaciones que

reconoce y forma parte de él mismo. El autoconcepto por tanto lo define como un conjunto de rasgos, sentimientos e imágenes que influye en el individuo sobre todo en la parte afectiva (L'ecuyer, 1981).

Siguiendo la idea de este autor según dice González y Tourón (1992), coinciden con que el autoconcepto es una organización de tipo cognitivo afectiva que está condicionado por una realidad llena de complejidades donde el individuo se reconoce tratando de saber cómo quiere ser y cómo se presenta ante los demás.

Según García (2003) y en la misma línea, el autoconcepto está íntimamente relacionado con la personalidad ya que funciona como instrumento de unidad y guía la conducta del individuo. Tiene carácter multidimensional y se organiza de forma jerárquica con lo que sus autopercepciones van desde un nivel concreto y conductual a otro abstracto y general. Los autores consideran el autoconcepto como una organización del conocimiento respecto a uno mismo, donde se trata de mantener coherencia entre las informaciones externas y el filtro personal de lo que uno piensa de si utilizando sesgos cognitivos según experiencias. El individuo autorregula esas percepciones y así ejerce unos roles determinados a lo largo de la vida que se basan en creencias y valores.

Por otra parte, González y Criado del Pozo (2007) estiman que en el autoconcepto la opinión personal sobre el aspecto corporal de apariencia, las habilidades que uno tenga tanto físicas, psicológicas como sociales y la propia conducta determinará la representación de lo que cada sujeto piensa sobre sí mismo. Y con ideas parecidas concluimos con Bandura (2001), que considera el autoconcepto como la visión global que se forma uno mismo a partir de su experiencia y de las evaluaciones significativas que hacen otras personas sobre el mismo y sobre sus conductas.

1.3. TEORÍAS QUE INCORPORAN EL AUTOCONCEPTO

Con el propósito de una mayor profundización en el autoconcepto nos serviremos de las principales teorías e investigaciones que han ido surgiendo relacionadas con este concepto.

1.3.1. INTERACCIONISMO SIMBÓLICO (COOLEY 1902 Y MEAD 1934)

El sociólogo, compatriota y contemporáneo de Williams James, Charles Horton Cooley asociado al Interaccionismo Simbólico (1864-1929) promulga en 1902 el concepto del 'yo espejo', metaforización que representa el mecanismo de socialización con el cual nos vemos reflejados en el otro yo, como si de un espejo se tratase, complementando ineludiblemente la propia imagen social que la persona va adquiriendo de sí misma, descubriendo si la otra persona está o no en consonancia con la forma a la que nos vemos a nosotros mismos. El reflejo en el espejo conlleva por lo tanto un elemento esencial consigo sobre el juicio imaginado que la otra persona proyecta.

Para Cooley (1902), lo que otros conocen de nosotros así como sentirnos valorados interviene en la formación de nuestro autoconcepto. Desde el punto de vista educativo esta máxima atribuye a padres y profesores una función importante en la consecución de una determinada visión positiva o negativa que el niño/a pueda poseer de sí mismo. Por lo tanto en la formación del autoconcepto confluyen tres elementos, la formación sobre cómo es nuestra apariencia y la valoración de esta que hacen los demás de nosotros y el resultado será el sentimiento sobre nosotros mismos.

Por otra parte otro estudioso del interaccionismo simbólico, George H. Mead filósofo, sociólogo y psicólogo estadounidense (1863-1931) entiende el autoconcepto a través de lo que él llama 'ponerse en el lugar del otro' (taking the role of other), un proceso de empatía del ego con la que uno mismo pretende verse desde el punto de vista de otros. Para Mead, el hombre desempeña diversos roles a lo largo de su existencia, por lo que el autoconcepto se conformará de un cómputo de identidades sociales.

Por su parte, Kinch publica en (1963) 'A formalized theory of the self-concept', obra en la que concibe el autoconcepto como la imagen que cada uno se construye como consecuencia de la interacción con los otros, actuando como guía de la conducta del sujeto. Este postulado lo subdivide en tres, en los cuales ahonda en la definición del autoconcepto. En primer lugar y en efecto la percepción que el 'yo' tiene de la interacción con los otros es la base del autoconcepto, como consecuencia esta interacción social guía parcialmente nuestra conducta. Por

último mantiene que de la misma forma que una persona recibe las interacciones de otros individuos, estos otros responden hacia ella.

1.3.2. TEORÍA PSICOANALÍTICA (FREUD 1923)

Las aportaciones de Sigmund Freud (1856-1939) a la psicología contemporánea son indudables, además de la numerosa cantidad de autores que más tarde fueron influenciados por sus teorías. Para Freud la percepción y el pensamiento forman el 'ego', es decir, la parte racional, coherente de la vida mental. Carl Jung retomaría más tarde el postulado freudiano complementándolo. Así, el 'ego' sería el centro del campo de consciencia del sujeto, mientras que el 'yo' representaría un equilibrio entre el aspecto consciente e inconsciente que lo forman.

Alfred Adler dictaminó (1927) en una de sus numerosas conferencias por tierras estadounidenses, que las experiencias vividas de una persona toman sentido gracias al 'yo' que tiene su origen a raíz de la conducta que el ente utiliza para hacer frente a los sentimientos de inferioridad a través de los de superioridad. El ser humano tiene como meta la autoafirmación aunque no todos la llevan a cabo de la misma manera, logros académicos, un cuerpo bonito llegando a someterse incluso a operaciones por sentir el éxito laboral, por poner algún ejemplo.

'Propium' es el término que Alfred Adler acuñó en 1961 para referirse a todas y cada una de las partes de la vida que un sujeto considera como propias e íntimas. El 'propium' está configurado por siete aspectos esenciales: la identidad a través del tiempo, la racionalidad, la extensión del yo, la lucha apropiada, el autofortalecimiento, la consistencia corporal y la autoimagen. El mayor o menor nivel de cada uno de estos que cada persona posea es lo que le hace diferenciarse de otros congéneres.

1.3.3. PSICOLOGÍA SOCIAL (COOPERSMITH 1967)

La psicología social es fruto del trabajo de Stanley Coopersmith, el padre de esta disciplina, que nace a partir de 1967. El autor advierte la importancia del comportamiento de los padres frente a sus hijos y considera la importancia del

afecto que éstos expresen a sus hijos y de igual importancia el tipo de normas de conducta y la disciplina que se le impongan.

La psicología social se centra en un complejo análisis de cómo las relaciones familiares y otras de nuestro entorno condicionan nuestras respuestas.

Stanley habla de la formación de la autoestima en el niño y considera cuatro condiciones importantes:

- La aceptación total o parcial del niño por parte de sus padres.
- Los límites educativos claramente definidos y respetados.
- El respeto a la acción del niño

1.3.4. PSICOLOGÍA COGNITIVA (NEISSER 1980-1990)

La Psicología cognitiva de Neisser (1976), es una corriente que tiene como escenario el final del siglo XX y nace como desacuerdo del conductivismo. Neisser psicólogo americano, miembro de National Academy of Sciences, realizó sus estudios en la Universidad de Harvard y considera que es más importante darle énfasis a la mente que al comportamiento, ya que interesa saber cómo la mente estructura y organiza las experiencias, además de tener en cuenta cómo el individuo es capaz de organizar los estímulos que le vienen del entorno. El cognitivismo como también se le conoce, nace para dar una mayor comprensión de cómo el cerebro procesa la información. Considera al yo como una estructura o conjunto de estructuras cognitivas que permite ordenar la información que cada uno tiene sobre sí mismo. Se habla de esquemas que son estructuras internas capaces de ser modificadas, donde se almacena la información, existen con interdependencia dinámica con el entorno, se actualizan y cambian dependiendo el momento en el que son utilizados como bases para toma de decisiones, juicios, etc. Pretende aclarar los procesos de pensamiento y las actividades mentales que median entre lo que es el estímulo y la respuesta. Habla sobre el aprendizaje por descubrimiento, ya que considera más importante las estructuras formadas a partir del proceso de aprendizaje que la información obtenida. También considera importante el aprendizaje significativo, donde las nuevas informaciones que recibe el sujeto se enlazan con aspectos relevantes de la estructura del conocimiento del individuo.

1.3.5. FENOMENOLOGÍA Y LA PSICOLOGÍA HUMANISTA (1981)

La idea de la Autopercepción. Corriente Psicología Humanista americana: autoimagen.

La psicología humanística y el ámbito de la fenomenología han sido determinantes en el estudio del autoconcepto que Cornbs (1981) convirtió en el punto clave de su teoría debido a la influencia que este posee en la determinación de la conducta. Cornbs utilizó la psicología perceptiva para el análisis de la conducta humana: el comportamiento de una persona es el resultado de cómo se percibe a sí misma la persona, de cómo advierte las circunstancias que lo rodean así como el diálogo que existe entre ambas.

Para Cornbs (1981), si el campo perceptivo estuviera formado por tres círculos concéntricos el del centro sería el autoconcepto, el del medio estaría compuesto por las percepciones de sí mismo que tiene el sujeto y el exterior serían todas las percepciones del individuo.



Figura 01. Campo perceptivo de Cornbs

Cornbs resalta el autoconcepto en su teoría ya que afirma que la percepción más importante es la que tenemos de uno mismo, siendo este la raíz de todas nuestras conductas. Recalcando que la persona que tiene un buen autoconcepto se siente más desarrollada haciendo que exista en el hombre una necesidad de mejorarse a sí mismo.

Para Carl Rogers (1959), el autoconcepto es una configuración ordenada de percepciones de uno mismo. Para dictaminar los niveles de autoconcepto que tiene una persona se basa en los índices de divergencia que hay entre el sí mismo real y el sí mismo ideal, donde lo ideal siempre es que exista el mayor número de congruencias.

Epstein (1970) engloba el autoconcepto dentro de la psicología de la personalidad. Para él, dentro de la autoconcepción existen subconceptos, algunos más importantes dentro de una jerarquía y otros que menos, en la cual estos últimos si fueran invalidados no supondrían un cambio relevante en el sistema. Sin embargo, si los primeros fueran suprimidos derivaría en una reconstrucción de los juicios que uno tiene sobre sí mismo.

Ese 'sí mismo' se divide en tres pilares: el sí mismo corporal, el espiritual y el social. También subraya que estos conceptos jerárquicos son dinámicos y van sufriendo cambios a expensas de las experiencias del sujeto con su entorno y con otras personas, a lo que denomina principio de unidad. Esta teoría nace según el psicólogo para llenar los vacíos existentes en la asimilación de datos en la experiencia humana, mantener la autoestima, así como, optimizar las sensaciones de placer-dolor que el ser experimenta a lo largo de su vida.

1.3.6. TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIAL (BANDURA 2001)

Albert Bandura representa una figura de gran importancia en la definición del autoconcepto. El autor recalca el papel de la motivación que aporta el valor de proporcionarnos una meta, así mismo, de la ilusión que proporciona el posible resultado. Las expectativas de autoeficacia son una parte imprescindible en la motivación. Un sujeto puede albergar un alto sentido de autoeficacia en un campo mientras que puede poseer uno bajo en otros, algo que es debido a que las experiencias vividas moldean el concepto de autoeficacia que cada persona tiene de sí misma.

La autoeficacia contiene diversas dimensiones. La fuerza es una de ellas, algo que hace referencia a las expectativas de autoeficacia que tiene una persona de sí misma. Otra es la generalidad que representan las vivencias de éxito y derrota del hombre. Por último tenemos la magnitud que engrosa el número de éxitos que es capaz de alcanzar un individuo.

La autoeficacia posee cuatro fuentes de información. Las experiencias de vida son una de esas fuentes. Al observar el sujeto a un modelo realizando una determinada tarea se produce una influencia sobre sus expectativas de éxito en ese mismo campo. De esa misma manera y como apuntamos anteriormente, las experiencias vividas juegan un importante papel sobre las expectativas de autoeficacia, convirtiéndose en otra de las fuentes. Otra de ellas sería la persuasión verbal. El apoyo que otra persona nos proporciona en un determinado campo influye en las expectativas del sujeto.

Numerosos estudios avalan cómo el ánimo y el apoyo hacia un alumno conllevan a una mejora del nivel de autoeficacia. Sin embargo, Bandura (1977) va más allá afirmando que es necesario facilitar las ayudas necesarias para que estas acciones resulten efectivas. También es importante subrayar la importancia que el estado emocional de la persona en cuestión tiene sobre la autoeficacia, a la que determina y afecta. Las etapas de miedo y ansiedad provocan un daño irreparable a esta autoeficacia. La psicología cognitiva también se centra en el análisis del autoconcepto aunque en esta rama se prefiere denominar autoconocimiento ya que resulta una palabra más apropiada para referirnos a la teoría que concebimos sobre nosotros mismos.

Por su parte, Markus y Wurf (1987) redefine el término autoconcepto, denominándolo *self* esquema queriendo transmitir que este concepto es un proceso cognitivo-afectivo con un papel activo en el procesamiento de la información. El *self* esquema o esquema de sí se centra en una serie de generalizaciones cognitivas acerca del yo constituidas con las experiencias que el sujeto tiene del pasado y que una vez en la memoria hace el papel de priorizar una información respecto a otra. Sostiene que el componente afectivo dentro del autoconcepto ha sido tomado como prácticamente un sinónimo de este debido a su importancia. Sin embargo, se basará en el enfoque cognitivo que toma el autoconcepto como una variable cognitiva. De esta forma, el autoconcepto será el centro de la personalidad en la psicología cognitiva basándose en el análisis de los elementos que afectan a la autoestima.

El autor afirma que los *self* esquemas presentan gran estabilidad debido a que el autoconcepto está formado por sus autoconcepciones que residen en la memoria. Sin embargo, Markus y Nurius (1986) agregan al autoconcepto no solo

el pasado y el presente sino también los *self* esquemas futuros que son de vital importancia en la imagen del sí mismo influyendo indudablemente sobre el factor motivacional. Hay varios sesgos dentro del autoconcepto. Uno de ellos es el verse efectivo, algo que juega un papel importante, ya que sentirse autor de los éxitos y no de las derrotas determina la definición del autoconcepto. La preservación del autoconcepto también es un sesgo primordial al igual que el egocentrismo. Markus habla de la conducta como una estructura organizada cognitiva relacionada con el *Self* que se denominan autoesquemas definidas como generalizaciones derivadas de experiencias previas y de cómo hemos organizado la información.

1.4. ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO GENERAL

1.4.1. CONCEPCIÓN UNIDIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO

El autoconcepto en sus inicios se considera un constructo unidimensional conocido como “monotético”, que se podía trabajar desde la unidad y sus distintas partes por separado, existe un único factor general para todo, compuestas por diferentes áreas de experiencia. Aunque las investigaciones posteriores a esta idea, empezaran a formular una concepción distinta sobre el sentido del autoconcepto, Soares y Soares (1983). Esta idea de la unidimensionalidad frente a la multidimensionalidad es analizada por autores como Coopersmith (1967), quien sostiene que las dimensiones múltiples del autoconceto están íntimamente relacionadas y dominadas por un factor general siendo muy difícil la separación de sus dimensiones por la cantidad de variables que intervienen y afectan a cada una de ellas. Fue uno de los defensores del autoconcepto global por naturaleza, sobre todo cuando habla sobre la etapa de los niños/as preadolescentes alegando que no se pueden diferenciar dominios en sus vidas.

Rosenberg (1965) tiene el cuestionario The Rosenberg Self-Esteem, que es uno de los más utilizados donde se tratan aspectos generales de la persona e incluye el nivel de satisfacción personal, sentimientos de utilidad y reconocimiento personal.

Rosenberg (1979), distingue varios procesos en el autoconcepto todos ellos centrados en el individuo, donde se analiza por un lado la visión que tiene el sujeto de sí mismo, cómo le gustaría verse y cómo se quiere mostrar con respecto a los demás. Es por tanto interesante analizar la relación entre lo que uno en realidad es y cómo desearía ser. En estas dos ideas depende que la persona tenga el nivel de autoestima de una forma u otra.

Los instrumentos en el modelo nomotético están formados por una serie de ítems que abarcan diferentes áreas de contenido. Todos los ítems tienen igual peso y se suman sus puntuaciones para dar una puntuación sobre el autoconcepto global, así queda reflejada con esta suma lo que representa el reflejo unidimensional del *Self* del individuo (Harter, 1999).

Los estudios de autores/as que han trabajado el autoconcepto darán una vuelta a esta idea y presentarán modelos multidimensionales, donde la persona se encuentre representada en todos los dominios del ser, y en esta línea se encuentran los estudios de investigadores como Harter (1985a), y Marsh y Shalverston (1985).

1.4.2. CONCEPCIÓN MULTIDIMENSIONAL Y JERÁRQUICA DE SHAVELSON, HUBNER Y STANTON (1976)

Se presenta un esquema del modelo de Shavelson, Hubner y Staton (1996)

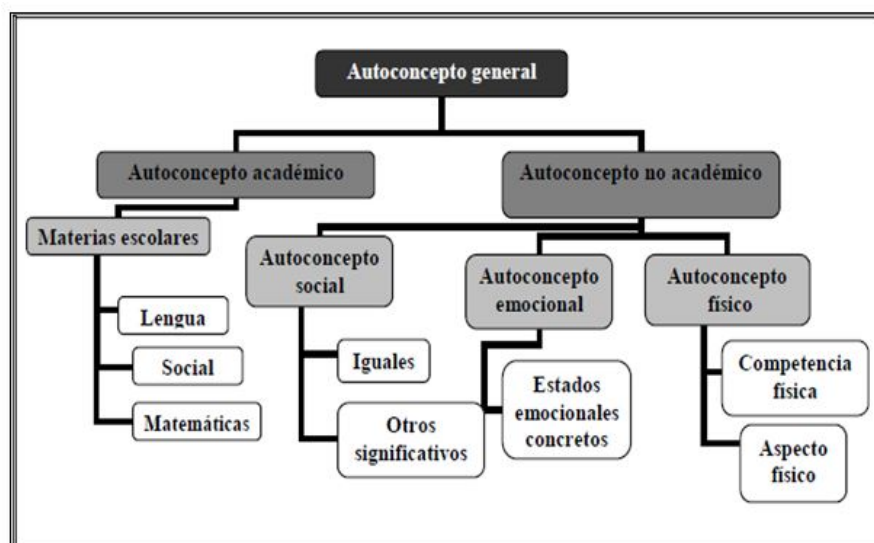


Figura 02 . Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sobre el autoconcepto

Shavelson, et al. (1976), y su modelo multidimensional es uno de los más reconocidos y se caracteriza por utilizar una estructura jerárquica y multidimensional cuando estudia el autoconcepto general. Este modelo nace para dar respuesta a modelos anteriores donde se excluyen variables externas dentro del autoconcepto difíciles de obviar en su estudio. Se hace crítica por no haber dado una adecuada caracterización de su estructura interna frente a la igualdad del modelo Rosenberg (1979) donde todos los ítems tienen el mismo peso y valor. Esta uniformidad no es compartida por los autores ya que ven necesario que exista una organización jerárquica del autoconcepto y su relación con otros constructos ya que el sujeto tiende a organizar la información, jerarquizarla y relacionarla con otras categorías.

Este modelo ha sido posteriormente utilizado por muchos investigadores en el campo del autconcepto (Harter, 1985a; Hattie, 1992).

El autoconcepto ha dado lugar a numerosa bibliografía y continuas revisiones, aunque debemos girar a su esencia para determinar qué tipos de autoconcepto podemos encontrar. Si analizamos las publicaciones de los autores sobre la materia Marsh y Shalveson (1985), se llega a la conclusión de que el autoconcepto realmente se divide en varias subescalas o grupos específicos, que debemos conocer para poder trabajar sobre el término autoconcepto. Los autores consideran necesario definir mejor e interpretar en profundidad el autoconcepto, antes de analizar éste respecto a otras variables. Por lo tanto la multidimensionalidad da como resultado trabajar en diferentes dominios ya que tiene un carácter multifacético donde se reflejan sistemas de categorías que el sujeto adopta y configura tales como:

- Autoconcepto social: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes:
 - La red social del sujeto y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla
 - Las cualidades que considera importantes en las relaciones interpersonales.
- Autoconcepto emocional: hace referencia a la percepción del estado emocional del sujeto y de sus respuestas a situaciones específicas, al grado

de compromiso e implicación en su vida cotidiana; es decir si el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, si responde adecuadamente a los diferentes momentos de su vida cotidiana.

- Autoconcepto familiar: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar.
- Autoconcepto físico: este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, a cómo se percibe o se cuida físicamente.
- Autoconcepto académico-profesional: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Es determinante de las metas que establece el individuo y de cómo las aborda. Para autorrealizarse la percepción de la profesión ha de ser próxima al autoconcepto. La satisfacción dependerá del grado en que la profesión ha permitido desarrollar el autoconcepto ideal. La carrera se elige considerando el autoconcepto y la imagen que se tiene de las profesiones, atribuyendo a la carrera elegida, características del propio autoconcepto.

La siguiente figura resume las siete características básicas del autoconcepto en base a las aportaciones de autores como Shavelson et al. (1976):

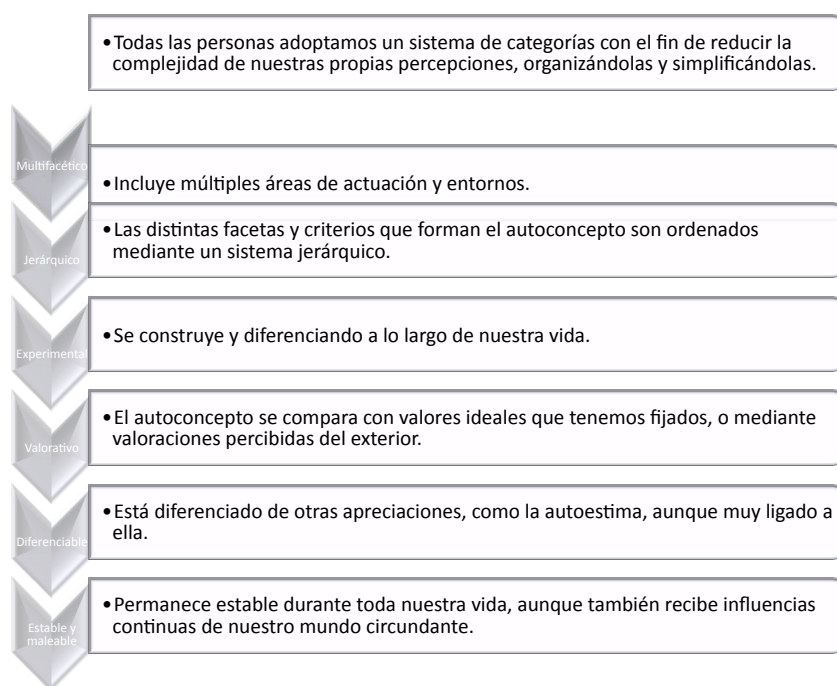


Figura 03. Características básicas del autoconcepto de Shavelson et al. (1976)

1.5. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO

Susan Harter es un referente en el estudio multidimensional del autoconcepto trabajando en distintos ámbitos y diseñando dominios según las distintas edades, es por tanto importante reseñar su obra ya que ha sido referente a nivel mundial sobre investigaciones y programas que se han aplicado. Se presenta su diseño y los dominios importantes dentro de su esquema de trabajo. En el diseño del Manual de Harter (1988) viene definido cada dominio específico en donde explica cada uno de ellos (p. 3):

- Competencia académica. La persona puede analizar su competencia o habilidad académica y los cambios que se producen a lo largo del curso sobre su inteligencia y los sentimientos sobre la evolución de ésta.
- Aceptación social. Se analiza la aceptación social de la persona respecto a sus compañeros/as, si tiene muchas amistades, si es popular en su entorno y si siente que es aceptado sin problemas a nivel social.
- Competencia deportiva. Se analiza el nivel de percepción sobre la competencia y habilidad en los deportes, y el sentimiento que uno tiene hacia la percepción de competencia deportiva en las actividades que realiza.
- Apariencia física. Analiza el grado de acuerdo en el que está respecto a su apariencia física, si se gusta y si siente que tiene una buena imagen.
- Competencia laboral. Donde se valora si su trabajo realizado está bien hecho, y si siente que hace bien su trabajo.
- Atractivo romántico. La percepción sobre lo que ellos y ellas sienten sobre su atractivo frente a los demás, si se siente que es interesante para otros/as y si podría ser divertido/a para tener un encuentro con alguien.
- Competencia conductual. Donde observa si en su forma de proceder hace lo correcto, lleva un camino que le gusta, adecuado y si suele prevenir los problemas que se le presentan.
- Amistad íntima. Mide la capacidad de habilidad que tiene para hacer amistades, si hace amigos/as cercanos y si es capaz de poder mantener secretos y pensamientos de otros/as consigo.

- Autovalía global. Se analiza lo a gusto que están a nivel global con sus vidas, como lideran esta, si están contentos con su vida y con el camino que llevan. Es un juicio global de la persona.

El modelo de Harter (1988, 1996, 1999), es importante porque engloba tanto la perspectiva unidimensional, como la multidimensional, dando importancia a la Autovalía global y hace una evaluación de las competencias percibidas como dimensiones. Trabaja por un lado la conceptualización de Rosenberg (1979) a través de los diferentes juicios individuales de valía como persona y también la multidimensionalidad. Los autores no están en la idea de que la autoestima global sea investigada sumando respuestas dadas a un conjunto de ítems cuyas preguntas están relacionadas con autodescripciones sino que las preguntas deben estar hechas en relación a los sentimientos propios que tiene el sujeto sobre la autoestima. El objetivo es que las propias preguntas inciten a pensar directamente sobre la autoestima y sus destrezas (Broc, 2000).

Aunque otros autores como Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) analizan la multidimensionalidad del autoconcepto centrándolo en sus dimensiones física, personal, social y académica, esta tesis se enmarca predominantemente dentro del enfoque y la contribución de Harter por su pertinencia en el campo educativo.

1.6. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL AUTOCONCEPTO

Son muchos los autores que trabajan sobre el autoconcepto y la medición de este. García Caneiro (2003), analiza detenidamente la Escala de Evaluación del Autoconcepto para Adolescentes (ESEA-2), cuyos ítems de estudio están relacionados con la apariencia física, la capacidad física, la relación con los padres, la relación con los iguales en general, honestidad, estabilidad emocional, área de matemáticas, área verbal, resto de asignaturas y autoconcepto general. Abarca un amplio espectro de campos que analizados dan una perspectiva muy acertada del estado del sujeto y de su evolución. Con todas estas dimensiones el cuestionario trata de hacer una evaluación de la persona a nivel general donde se quiere conocer cuál es su estado de percepción respecto a cómo se ve físicamente el mismo y también frente a los demás, el nivel de competencia que percibe de la capacidad en las actividades físicas y cómo le perciben los demás en ese campo. También juega un papel interesante el rol que se ocupa no solo dentro de la

familia sino en el grupo. En el cuestionario se tiene en cuenta el ítem honestidad que en edades de adolescencia suelen dar índices inestables, para ver cuál es su grado de fiabilidad respecto al concepto además de trabajar con la percepción global de la persona frente a todas las dimensiones que se han conocido.

El autoconcepto es un constructo que por su carácter y las dimensiones que alcanza ha sido estudiado desde muchas perspectivas, una de ellas ha sido la de género donde une la edad variable determinante, como ya hemos visto en la literatura, y el sexo de la persona. Uno de los estudios realizados en este campo apoya diferencias asociadas al género, si bien no aparece un patrón común en todas las dimensiones del autoconcepto personal. Por otro lado, se aprecia en la adolescencia de manera especial en la autopercepción de autonomía y en el autoconcepto personal general de las mujeres ser más bajo, entendiendo como el momento en donde la persona tiene una imagen peor de sí misma (Goñi, Fernández, e Infante, 2012).

Para ello, estos autores utilizan los siguientes ítems para llevar a cabo un cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) que fue administrado a 1.135 personas (453 hombres y 682 mujeres). Se incluyen en el cuestionario afirmaciones que están relacionadas con la satisfacción que tiene el individuo sobre su vida, hablan de los logros que se han tenido en la vida y la superación de ellos. Incluyen el campo de la amistad y la confianza entre otros, junto con la necesidad de aprobación con sus semejantes. Trata también la percepción que tienen de sí mismos junto con la sensación de apoyo que tiene de los demás. Entre sus afirmaciones se encuentra también el nivel de satisfacción de su vida a nivel general.

Una de las perspectivas del autoconcepto es que “una vez estructurado, presenta una tendencia a la estabilidad y muestra resistencias al cambio. Por ello, aquellas experiencias no consistentes y contradictorias con la imagen ya formada presentan serias dificultades para poder ser aceptadas” (Zulaika, 1999, p. 2), de ahí que estas modificaciones sean más efectivas y profundas en la adolescencia, cuando todavía el individuo está en la búsqueda de su propia identidad, y tengan poco calado en las edades más adultas, cuando la imagen forjada de uno mismo ya se ha asentado.

Una de las autoras más importantes en el campo del autoconcepto es la psicóloga norteamericana Susan Harter, que está especializada en psicología del desarrollo y clínica en el niño/a. Es un referente en el campo y, dentro de su faceta como profesora universitaria, está especializada en Psicología general, relacionado con las teorías generales del desarrollo del niño/a, la adolescencia y las implicaciones educativas de la psicología del desarrollo. Su currículum es muy extenso respecto a la cantidad de investigaciones que se desprenden de su trabajo. Sobre todo porque tiene entre las principales líneas de actuación el crear escalas y validarlas en relación con su tema principal que es el autoconcepto y sus dimensiones. Sus investigaciones se desarrollan en torno a escalas que adapta en diferentes etapas, niñez, adolescencia y adultos.

Como se desprende de su propio currículum, sus líneas de investigación son las siguientes:

- Examen empírico y desarrollo del modelo sobre autoestima en la etapa de la adolescencia y su principal temática es sobre el suicidio y la violencia.
- Depresión en niños y niñas, donde pone el foco de interés en la Autovalía global, la esperanza, y la idea de suicidio.
- Trabajo psicométrico sobre la construcción de escalas relacionadas con el autoconcepto. Factores de la motivación en niños y niñas.
- Autoconcepto en grupos especiales, que presentan problemas a nivel físico y mental, incluye también en estos grupos a los asmáticos.
- El desarrollo de la emoción en chicos y chicas y los riesgos en grupos adolescentes respecto a la violencia.
- Análisis de la emoción a partir de la variable género y edad, en el aprendizaje escolar con grupos desfavorecidos.
- El comportamiento de adolescentes en torno al yo.
- Estilos y formas de relacionarse en adultos.

Harter (1985b), ha realizado numerosas aportaciones al campo del autoconcepto, como el hecho de elaborar escalas de medida que han facilitado su estudio y comprensión por parte de profesionales del campo de la Psicología.

La escala infantil de competencia percibida llamada *Perceived competence scale for children* (Escala infantil de competencia percibida), desarrollada por

Susan Harter, sin duda es uno de los instrumentos más utilizados para aquellas personas que están interesadas en trabajar al autoestima con niños y niñas de edades entre 4-8 años.

Esta escala contiene cuatro subescalas en las que se encuentra la competencia cognitiva, la física, la aceptación por iguales y la aceptación materna. Cada subescala está formada por seis ítems sumando un total de 24 ítems. Estos se les presentan a los niños y niñas acompañados con unas ilustraciones donde salen dos niños realizando unas tareas en donde uno se muestra más competente que el otro. Y se les pregunta que a cuál de ellos se sienten más identificados del 1-4 (Palacios y Sandoval, 1996).

De la importancia de Susan Harter hay muchos autores que han dado cumplida cuenta en estudios completos sobre el autoconcepto. Uno de ellos es Miguel Ángel Broc Caverro, que afirma que el modelo de Harter (1985a) “es uno de los más completos y relevantes actualmente en el estudio del autoconocimiento y la autoestima y que puede servir de guía para la generación de estudios empíricos en este campo” (Broc, 2000. p. 121).

Las razones para asumir este modelo son las siguientes:

- Hay muy pocos estudios realizados en nuestro país.
- Su modelo teórico es bastante comprensivo e integrador, incluyendo supuestos recogidos por otros investigadores y modelos previos, y adoptando una perspectiva cognitivo-evolutiva de gran valor.
- Es operativo, ya que la aplicación de sus escalas es relativamente fácil y rápida.
- Utiliza un material atractivo y de fácil aplicación que se adapta a la edad y nivel educativo de los sujetos.
- Permite la comparación de los perfiles, haciendo posible la detección de los sujetos que, teniendo una baja autoestima, no puntúan igual en las dimensiones del autoconcepto.

- El número de investigaciones llevadas a cabo por esta autora es bastante extensa e integra y recoge otras líneas de estudio realizadas recientemente en este campo.

Se ha llevado a cabo recientemente la adaptación española de uno de los instrumentos de medida elaborados inicialmente por Harter, para la población adolescente, obteniendo unos índices de fiabilidad y validez muy aceptables (Broc, 2000).

Precisamente en este último punto hay algunos estudios que avalan esta afirmación. Es el caso del realizado por los profesores Atienza, Balaguer, y Moreno (2002), en el que analizan la validez actual y en el escenario español de la escala de Autovalía Global del *Self-Perception Profile for Children*, de Susan Harter.

Para ello, elaboran un test que está compuesto por 36 ítems diferentes analizados en un autoinforme para ser aplicado a niños y niñas con una edad comprendida entre los 8 y 15 años. Este informe analiza seis apartados diferentes:

Estos profesionales analizan 6 ítems en cada una de los apartados. Donde no solo analizan la validez factorial de la versión en castellano de SPPC sino que también se han realizado análisis de la validez factorial del dominio de Autovalía Global. Los resultados que se han obtenido en el modelo penta factorial de cinco variables latentes referidas a cinco dimensiones de las autopercepciones son que el modelo puede ser considerado como aceptable en los diferentes niveles de edad aunque los autores consideran que aún puede ajustarse y tener mejoras (Atienza et al., 2002.).

Estudios posteriores que se han hecho teniendo como referencia a Susan Harter han permitido determinar la influencia de los estilos de vida del adolescente sobre su autoconcepto. Uno de ellos está realizado por Balaguer y Pastor (2001), que crearon índices para analizar las variables clásicas del estilo de vida estudiadas. Donde las variables analizadas fueron el consumo y su frecuencia en cuanto al tabaco, el alcohol, cannabis, consumo de alimentos sanos y alimentos insanos. También incluyen es sus variables de estudio valorando la frecuencia, la práctica de la actividad física y el deporte.

Este estudio utiliza el Perfil de Autopercepciones para Adolescentes, ideado por Susan Harter (1985b), en el que se introdujeron tres nuevas subescalas a las cinco ya habilitadas. Como son la competencia laboral, amistad íntima, atractivo romántico, competencia académica, competencia deportiva, apariencia física, aceptación social, conducta moral.

En el estudio de referencia, los autores realizan la siguiente conclusión:

En cada ítem se presentan dos grupos de jóvenes, entre los cuales el adolescente tiene que elegir a cuál de los dos se parece más. Una vez realizada esta elección, debe también decidir si el grupo elegido es realmente como él o solo parcialmente como él. El formato de respuesta está estructurado en alternativas de cuatro-puntos. Cada escala posee cinco ítems, dos o tres de los cuales están redactados con la afirmación que refleja mayor competencia o adecuación a la izquierda, y los restantes dos o tres presentan esta afirmación a la derecha. Las propiedades psicométricas de la adaptación al castellano de este instrumento ofrecieron seis dimensiones: apariencia física, amistad íntima, conducta moral, competencia académica, competencia deportiva y aceptación social. La subescala de Autovalía Global también mostró una adecuada validez factorial. La consistencia interna de estas subescalas presentó valores comprendidos entre .63 y .91 (Balaguer y Pastor, 2001).

Estos autores analizan cómo los primeros estudios arrojaban resultados poco concluyentes porque había una gran diversidad de medidas utilizadas en la evaluación del autoconcepto y las contradicciones en la definición de este constructo. No obstante, a partir de las aportaciones de Harter se determina que la medición multidimensional del autoconcepto y su distinción de la autoestima que es una percepción más global sobre los sentimientos de valía como persona permite examinar y estudiar con mayor profundidad las relaciones entre autoconcepto y conductas de salud (Balaguer y Pastor, 2001).

A la conclusión que llegan con sus resultados es que no apoyan la hipótesis de los primeros estudios donde había una relación positiva entre el autoconcepto y las conductas de salud sino que por el contrario había que examinar todas las variables que envuelven a estos dos constructos para sacar conclusiones acertadas, por lo tanto los estudios deben ir encaminados a tener un análisis más

pormenorizado de las distintas autopercepciones y de las diferentes facetas en donde se desenvuelve el individuo, como el estilo de vida, las conductas, etc. (Balaguer y Pastor, 2001).

Por lo tanto, las aportaciones de Harter son básicas para llevar a cabo estudios en los que la realidad es compleja porque determina diferentes aspectos del autoconcepto, basada en la realidad multidisciplinar del mismo.

Otro aspecto en el que las aportaciones de Harter tienen su peso en la literatura científica son las relaciones existentes entre el autoconcepto y los Trastornos de Conducta Alimentaria (TAC), como es el caso del estudio de Maganto, Cruz, y Etxeverría (2003). En este sentido, como afirman:

Harter (1988), encontró que para la determinación de los dominios con mayor impacto sobre los sentimientos de autovalía, la apariencia física, junto con la aceptación social, (atractivo físico y popularidad) se constituyen en los elementos más poderosos a la hora de considerarse a sí mismo competente y capaz, al menos durante la infancia y preadolescencia, aunque en la sociedad actual el atractivo físico y la aceptación social son dominios altamente valorados e incluso sobrevalorados (Maganto et al., 2003. p. 3).

Las conclusiones de este estudio son interesantes porque permiten transferir las aportaciones que hace Harter (1988) a otros campos. La investigación que pone su foco de atención en la relación del autoconcepto con la bulimia explica que la variable más importante en los problemas de esta enfermedad es el autoconcepto. Dan importancia que los profesionales de la educación intervengan y trabajen con estos conceptos para prevenir actuaciones indeseables en los adolescentes (Maganto et al., 2003).

Relacionado con todo ello, como ya vimos en apartados anteriores, está la conexión entre la definición de autoconcepto y autoestima, que en muchas ocasiones se confunde y tiene un mismo plano. Por ello, Gordillo, Castro, Herrera, Acuña y Solanes (2011) unen estos dos conceptos en uno solo totalmente complementario en un estudio realizado por este grupo de investigadores. Los autores están en la línea de las aportaciones de Harter (1990), donde los dominios del autoconcepto influyen directamente en la Autovalía global ya que son importantes en el sujeto. Dependiendo de las percepciones de competencia e incompetencia, así será el nivel de autoestima de los sujetos. Dependiendo de las

formas de ser de las personas, sus vivencias y la capacidad de análisis sobre su competencia, así se medirán tanto en una dirección como en otra.

1.7. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DEL AUTOCONCEPTO

Sureda (1999), desarrolla un programa de intervención de mejora del autoconcepto en E.S.O. Su estudio tiene como objetivo que se contemplen contenidos en el currículum escolar para que el alumnado desarrolle y adquiera habilidades en el campo sociopersonal. En definitiva que se incluya en el ámbito educativo contenidos que ayuden a proporcionar al alumnado una mejora en el conocimiento de sí mismos y del mundo social que les rodea, para que exista una mayor adaptación al medio y puedan generar sentimientos de seguridad y confianza.

Zulaika (1999) establece las distintas habilidades y facetas existentes para trabajar la mejora del autoconcepto, como elemento mejorable siempre que se pueda trabajar con las herramientas adecuadas (Tabla 1).

Tabla 01. Habilidades y facetas existentes para trabajar la mejora del autoconcepto

Elementos
Solución de los problemas sociales.
Habilidad para la comunicación y relaciones sociales, grado de vinculación (identificación) con un grupo.
Sentido de singularidad (respetar las diferencias); imagen corporal.
Mejorar la conciencia corporal y la percepción de los aspectos físicos.
Sensación de poder (posibilidad de desarrollarse y crecer).
Objetivos propuestos.
El lenguaje autodirigido.
Estilo atribucional.
Autocontrol.
Sentido de las pautas y modelos (conocer referencias que guíen su comportamiento).

Las autoras Craft y Hogan (1985) han realizado diferentes estudios para aumentar el autoconcepto en los alumnos y alumnas, proponiendo una serie de medidas para conseguir su propósito. Las medidas de su programa se configuran con varios apartados donde se explica cuáles son las pautas que van a seguir. En primer lugar saber con qué población se trabaja, el nivel de inicio de los participantes según las variables con las que queremos trabajar. Tras identificar las habilidades, las sensaciones, las opiniones la puesta en marcha tienen una serie de intenciones que consideran básicas para generar un ambiente propicio para trabajar y es proveer de experiencias exitosas gradualmente. También contemplan la necesidad de analizar las actividades y ayudar a que los sujetos superen con éxito las tareas que realicen. Los autores consideran que el modelo de éxitos y errores puede aumentar o disminuir según se perciban de autoeficaces. Una vez que vaya avanzando el programa se determina reducir el número de ayudas a los participantes para que sean más autónomos y observen que su participación individual va mejorando sin esos apoyos.

Consideran importante proveer de actividades atractivas e interesantes, con un grado de dificultad óptimo para que sean capaces de poder percibirse competentes y sean accesibles a sus capacidades. Incluir los refuerzos verbales positivos como *feed-back* para que sean informados de sus procesos de formación y sientan que son competentes y que mejoran en el desarrollo de sus tareas. La utilización de compañeros/as de referencia para mostrar ejecuciones exitosas de sus próximos. Tener en cuenta el elemento competición y las comparaciones en las prácticas indiscriminadas que pueden permitir que existan conflictos y niveles de frustración. Crear un clima propicio para que se establezcan situaciones y ambientes confortables donde las personas sientan que están seguros, evitando conductas individuales de críticas y juicios despectivos.

Aunque hay mucha discusión entre los beneficios del autoconcepto positivo sobre el rendimiento escolar para determinar exactamente cuál es el motivador y cuál el desencadenante, no hay dudas sobre los beneficios de la actividad física sobre el autoconcepto. Los resultados en el estudio mencionado arrojan que los efectos de la actividad físico deportiva sobre la salud psicológica de las personas son positivos, argumentando que otros estudios del tema han determinado que la

mejora del autoconcepto, en este caso del físico, tiene una repercusión general sobre el concepto general que cada individuo tiene de sí mismo.

1.8. AUTOCONCEPTO Y ÁMBITO EDUCATIVO

La escuela es un marco crucial en la construcción de la identidad de la persona. La mejora de ésta a través de los agentes educativos supone que ayude a la persona en otro ámbito de gran trascendencia (Franco, y Crusellas, 2015).

Todos/as los autores hablan de la trascendencia sobre la percepción que tiene el individuo sobre su percepción y frente a ella sus maneras de proceder según vivencias, personalidad, ambiente, etc. También en la literatura se expresa la importancia de la modificabilidad en el autoconcepto a través de la educación. Según Axpe, et al. (2008), los aprendizajes en la vida de un sujeto son el motor para su desarrollo y la satisfacción personal en la ayuda de la construcción del autoconcepto. Corno y Snow (1986), proponen tres ámbitos de análisis para conocer a la persona en el ámbito escolar y fuera de él, que son el cognitivo, el conativo y el afectivo. Éste último no hay que olvidarlo porque según los autores es muy relevante para los aprendizajes.

Todos los agentes que hacen la labor de educar al sujeto y que tengan interés por la mejora del autoconcepto serán fundamentales en la formación integral del individuo, ya que le posibilitará tener mayor número de interacciones en los contextos de influencia educativa donde su principal objetivo es la mejora del autoconcepto (Naranjo, 2006). Para ello será necesario analizar en profundidad no solo el tipo de alumnado sino el contexto en el que está (Álvarez, 2001).

Hay autores como Pintrich (1994), que ponen el foco en el autoconcepto dentro del ámbito educativo, lo considera central para poder trabajar con el sujeto en todas las áreas.

Según Machargo (1991), la introducción de contenidos y la sensibilización en la escuela sobre el tema del autoconcepto nos acerca a que exista una mejora en el desarrollo integral de la persona. Si el trabajo es continuado se hace más rico y toma su forma real, ya que es desarrollado de manera progresiva. Es entonces cuando se podrá ir perfilando según experiencias y expectativas, un ámbito favorecedor para trabajar en el campo del autoconcepto. El autoconcepto se hace más rico cuando se multiplica la oportunidad de sus experiencias, de modo que se

va definiendo a través de experiencias, exigencias y expectativas un marco donde el sujeto configura una imagen de sí. Los logros fracasos darán la clave de la inclinación sobre su propio autoconcepto.

Son numerosos los autores que ven la necesidad de integrar en el ámbito educativo la temática del autoconcepto, ya que proporcionan efectos beneficiosos para el alumnado (Esnaola, 2003). (Figura 4).

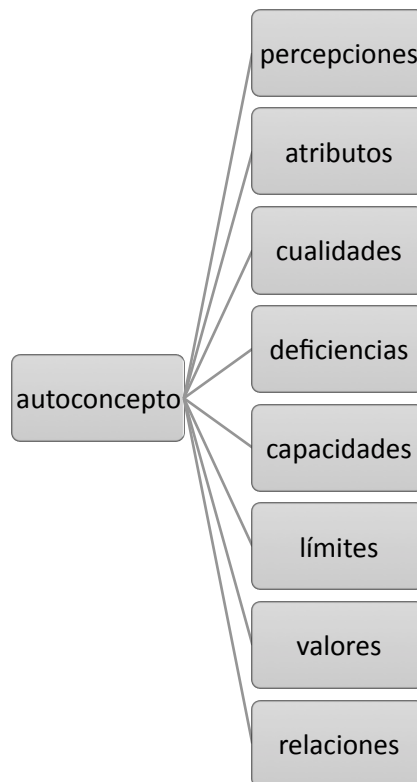


Figura 04. Aspectos del autoconcepto de Gallagher

Gallagher (1994) destaca el autoconcepto como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje

- Personalidad integral.
- Sistema de estilos (o forma específica que tienen el individuo de razonar sobre la información).
- Sistema de valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad).

Considera importante que se trabaje dentro del sistema educativo el autoconcepto.

1.9. AUTOCONCEPTO Y EDAD

La adolescencia es la etapa en la que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás. El/la adolescente se centra principalmente en las transformaciones físicas de su cuerpo, y ha de ser capaz de aceptar e integrar esas transformaciones, debe revisar y rehacer la imagen de su propio cuerpo, y esa nueva imagen corporal marcará las relaciones con los compañeros/as del mismo sexo y del opuesto. Es importante que la persona tenga espacios donde pueda reflexionar y ser consciente de su singularidad, por lo tanto incluir éstos en la formación es importante (Franco y Crusellas, 2015).

La persona en épocas como la adolescencia, tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de los otros, que se reconozca y acepte su identidad sobre todo con las personas significativas para él. Este reconocimiento y aceptación le asegura un autoconcepto positivo de sí mismo y de la afirmación de su identidad. Esta búsqueda de identidad se hace patente en el deseo de autonomía, de afirmarse uno mismo y de liberarse de la tutela de los padres y demás adultos, pero se vincula estrechamente al grupo de amigos. Sin embargo, esto no quiere decir que la familia pierda importancia, sino que ambos factores interactúan en la formación y desarrollo del autoconcepto (Harter, 1988).

El tipo de relaciones familiares y estilos parentales van a influir sobre el logro de la identidad del adolescente. Parece que las familias más democráticas que ofrecen la oportunidad de expresar y desarrollar puntos de vista y tomar decisiones dentro del marco de aceptación y apoyo, tendrán más facilidad para alcanzar una positiva identidad personal, en oposición al clima excesivamente autoritario, donde los individuos tendrán mayores dificultades para alcanzarla. En definitiva, los padres y compañeros representan influencias compatibles y complementarias, no antagónicas (García, 2003).

CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN, VALORACIÓN DE LA TAREA Y CREENCIA DE AUTOEFICACIA

2.1. DEFINICIONES SOBRE MOTIVACIÓN

El término motivación se deriva de una raíz latina que significa “mover o poner en movimiento”, entendiéndose como algo que impulsa a la acción (Paglilla y Zavanella, 2005).

La motivación, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), es la “acción y efecto de motivar”, que a su vez se define como “dar causa o motivo para algo”, “dar o explicar la razón o motivo que se ha tenido para hacer algo” o, más cercano a nuestro ámbito de estudio, “disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”.

El Diccionario Enciclopédico Universal recoge este término como “el factor o conjunto de factores que intervienen como causa de la conducta o móvil de acción”.

Para Maslow (1954), la motivación es un activador de la conducta humana que determina una acción que lleva a un efecto formado por múltiples factores o variables que están relacionadas entre sí. En la línea según Acosta (1998) considera a la motivación como un estado interior que se despierta y se materializa en la forma de comportarse de una persona.

Para autores como González (1995), definen la motivación como un conjunto de procesos psíquicos que están en constante transformación, ya que tienen un papel activo y autónomo relacionado con la personalidad. Existe un proceso de *feed-back* y de reciprocidad con la actividad externa y todos los estímulos que van dirigidos a satisfacer las necesidades del individuo y en consecuencia regulan la dirección (el objeto-meta) y la intensidad con la que los comportamientos se manifiestan ante una actividad que motiva.

En una visión más educativa se puede decir que la motivación está definida como un esquema de acciones y sentimientos que tienen la intención de conseguir alcanzar unos objetivos donde existe un proceso que va a dirigir la actividad desde su inicio hasta el fin (Wittrock, 1997).

2.2. TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN

El listado más clásico de tipo de motivaciones se puede resumir en:

➤ **Frederick Irving Herzberg (1923-2000)**

Es una de las figuras de la psicología industrial y organizacional más relevantes. Padre de las teorías de los dos factores de la motivación y del enriquecimiento del trabajo, donde su idea principal está ubicada en el estudio sobre la enfermedad mental y la salud mental. Realizó sus estudios en el campo laboral. A través de diversas encuestas descubrió que los trabajadores que se encontraban satisfechos solían asignar esto a méritos personales, sin embargo, los que se encontraban incómodos en su puesto laboral, atribuían dicho factor a situaciones ajenas a sí mismos. Con lo que llegó a la conclusión que tanto la enfermedad mental como la salud mental no son dos aspectos que se contraponen, sino que se dan en planos diferentes. De igual manera en el ámbito laboral no por eliminar la fuente de insatisfacción en el trabajador se siente aliviado el problema en su totalidad (Manso, 2002).

Herzberg (1959) postula que los elementos motivacionales provienen de distinta fuente desglosándolos en dos factores que considera que están relacionados con el bienestar del trabajador:

- Los factores higiénicos que son externos al puesto laboral como puede ser las relaciones en el trabajo, condiciones de este, políticas de organización, etc. La insatisfacción se ve mermada ante la satisfacción en dicha tarea, lo que no significa que el esfuerzo hacia la consecución de resultados se vea garantizado.
- Otro de los factores es el motivador, relacionado con el trabajo en sí de reconocimiento, los logros, el estímulo positivo, incentivos, etc. La carencia o presencia de estos está relacionado con la motivación del individuo. Estos factores motivadores encuentran correspondencia con el estrato de consideración y autorrealización de la pirámide de Maslow (1962) mientras que los factores higiénicos lo hacen con los más bajos, es decir el fisiológico, el de seguridad y el social.

A través de esta teoría bifactorial de Herzberg, basa su significado en una organización del trabajo más exitosa a la hora de proporcionar motivos de mayor

valor. Esto se lleva a cabo siguiendo diferentes principios como puede ser a atribución de trabajos novedosos y más complejos, la concesión de mayor poder y libertad o dar mayor responsabilidad autónoma al trabajador.

➤ McGregor (1960)

Elabora en sus estudios la teoría X en la que afirma que el castigo es la mejor forma de motivación para las personas irresponsables o perezosas ya que al eludir sus responsabilidades tienen que ser estimulados con el castigo para que sean conscientes de sus actos. En la segunda de sus teorías llamada Y, argumenta que el sujeto debe esforzarse en su trabajo de forma natural siendo recompensado mediante el compromiso con los objetivos. Posteriormente elaboró la teoría Z en la que recalca la participación en la organización.

➤ Abraham Maslow (1962)

A través del análisis sobre la jerarquía de las necesidades confeccionó una estructura piramidal con cinco estratos. Cuanto más básicas fueran estas, más abajo las encontraríamos colocadas en la escala piramidal de forma que fuera ascendiendo hasta las necesidades inferiores solamente satisfechas una vez que la persona haya cubierto las primarias:

- La autorrealización (moralidad, creatividad, falta de prejuicios)
- La estima (autorrealización, respeto hacia sí mismo)
- El carácter social (aceptación, compañerismo, amistad)
- La seguridad (estabilidad, el no temor por daños físico empleo, seguridad física, familiar, moral, de salud).
- Las fisiológicas (respirar, comer, dormir, vestimenta, hogar, confort, beber, procrear). (Figura 5).



Figura 05. Jerarquías de necesidades, (Maslow. 1962)

➤ Vroom (1964)

Postuló la Teoría de las expectativas, que más tarde sería complementada por Porter-Lawler. Esta teoría mantiene que los seres humanos albergan esperanzas y expectativas respecto a los acontecimientos venideros de sus vidas, por lo tanto se basan en determinar cuáles son las expectativas para poder suministrar mecanismos para que estas se cumplan. Las creencias y actitudes influyen de manera relevante a la hora de elegir entre diversas alternativas de conducta. Lo que se busca es disminuir el dolor y aumentar los incentivos. Podemos destacar dentro de esta teoría los diversos postulados como el hecho de que el valor de una determinada consecuencia se denomine “valencia” y que esta a su vez, junto a las expectativas determinen la motivación de la persona. Además esa motivación proporcionará un rendimiento cuyo nivel percibido es diferente dependiendo de cada persona. Por otra parte, el ser humano realiza la mayoría de sus esfuerzos con el anhelo de cierto éxito. De esta forma podemos concluir que la fuerza de motivación sería igual al valor de la recompensa por la probabilidad de logro. Es determinante la percepción de equidad que una persona tenga de su recompensa en relación a su trabajo.

➤ La teoría ERC de Alderfer (1969)

Se encuentra interconectada con la de Maslow (1962). Así estructura las motivaciones en tres tipos. La motivación de relación se basaría en las necesidades sociales de la pirámide estática. Mientras que la motivación de crecimiento influiría en el desarrollo personal del sujeto, las motivaciones de existencia lo harían en las necesidades fisiológicas y de estabilidad.

- Las funciones de las metas pueden ser varias, como la motivación o el impulso de nuestro esfuerzo. Locke (1968) mantiene que además regulan la energía y el esfuerzo, nos concentran en la tarea que desempeñamos ayudándonos a su vez en la creación de estrategias para la consecución de estas.
- Adams (1965), teoriza acerca de lo motivados que pueden estar o no los sujetos dependiendo de la percepción de equidad que encontremos respecto a los demás en nuestro puesto de trabajo. Si se considera injusta una determinada situación los seres humanos tienden disminuir su

motivación aunque en ocasiones puede ocurrir que sea el caso contrario donde la persona sienta la necesidad de superarse y se iguale a los demás con su esfuerzo. Se debe incentivar la creatividad, así como el papel fundamental de los voluntarios en la organización mediante recompensas y alabanzas. Por otra parte se debe procurar la supresión de elementos que impidan la motivación. Estos pueden ser la adjudicación de trabajos monótonos, la percepción de no sentirse parte de un todo dentro de la organización, las respuestas evasivas por parte de niveles superiores que impidan la comunicación o el escaso reconocimiento al trabajo realizado.

- La teoría de la autodeterminación, cuyos creadores son Deci y Ryan (2012), se define como una teoría empírica de la motivación humana que trabaja en contextos sociales. Los autores desarrollan cinco mini teorías para tratar los efectos de los factores sociales en la motivación. Se ha utilizado en distintos ámbitos incluyendo el educativo y resulta una teoría muy estudiada y de gran utilidad cuando se analiza aspectos relacionados con la adherencia deportiva, consideran importante que el sujeto sea capaz de sentir como importante la actividad física sobre la salud y así a través de la motivación intrínseca tenga adherencia a comenzar a desarrollar actividad regulada y progrsiva. En la teoría de la autodeterminación, Hellín, Moreno, y Rodríguez (2006), nos hablan de la importancia que tiene saber situarnos en el tipo de motivación que se quiere trabajar cuando realizamos cualquier actividad. Si la orientación va más encaminada hacia la satisfacción y el desarrollo de la actividad o va dirigida a algún objetivo o meta externo que viene dado.

➤ MacClelland (1989)

Cuya teoría se basa en torno a tres tipos de motivación:

- La afiliación. Trata sobre las relaciones personales, cuyo objetivo es que sean satisfactorias y cercanas. La importancia de sentirte como grupo y poder establecer relaciones desinteresadas además de poder ser útil a los demás.
- El poder. El impulso de dichas personas se ve supeditado a las relaciones interpersonales, sintiéndose incomodos con el trabajo individualista, se

trata de generar influencia y conseguir reconocimiento de los demás creándose un prestigio y estatus.

- El logro. El logro se encuentra relacionado con el trabajo independiente de uno mismo ansiando el reconocimiento de sus compañeros. La necesidad de obtener éxito y destacar para conseguir unos objetivos que apunten a la excelencia de un trabajo bien realizado y de responsabilidad.

➤ Teoría de las Metas de Logros de Nicholls (1989)

La Teoría de las Metas de Logro de Nicholls, se basa tanto en el éxito como en el fracaso. Son estados que dependen del sujeto en cuanto a la efectividad de su esfuerzo en la ejecución. En la teoría se pretende analizar la conducta en los entornos de logro, situaciones tales como las clases de Educación Física. La línea de actuación va acorde con potenciar las creencias de éxito, ya que son las que guían el comportamiento. Así Nicholls (1989) en sus investigaciones observa que los sujetos suelen tener un tipo de propensión individual por determinada meta, pudiendo estar encaminada en muchas situaciones a la orientación al ego o rendimiento u orientación a la tarea o maestría. (Cuevas, García, y Contreras, 2013)

Por su parte, Carratala (2004) afirma que “la idea fundamental de esta perspectiva es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos” (p. 30).

Nicholls (1989), habla sobre la actividad física y su orientación hacia la tarea en estudiantes, considerando que el objetivo principal es que los sujetos se centren en la tarea a través de su esfuerzo personal, siendo conscientes de su proceso. Eso hará que el estudiante esté implicado y su motivación venga dada por el deseo interior de mejorar, pero también puede ocurrir que los estudiantes se dirijan hacia la obtención de refuerzos social, por lo que la meta puede inclinarse hacia el ego, los objetivos con lo que se ve que cambian en ambos ejemplos el tipo de orientación.

Otros autores destacan también dos tipos de metas, en las que unas van orientadas a las metas, rendimiento y ejecución, al “yo” y las otras orientadas a las metas de aprendizaje (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984;

Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Valle, González Cabanach, Barca, y Núñez Pérez, 1997).

Según Weis y Chaumeton, citados por Carratala (2004, p. 31) la teoría de las Metas de Logro se centra en tres aspectos fundamentales, que son:

- Concepto de capacidad. Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales. Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de capacidad es un constructo unidimensional, la perspectiva de las metas de logro considera que existe relación entre lo que los sujetos consideran capacidad y el tipo de meta de logro que éstos presentan en los entornos de logro, apareciendo distintas metas de logro atendiendo al tipo de concepción de lo que es capacidad. Existen diferentes concepciones de capacidad que determinan diferentes objetivos de logro. Brevemente diremos que estas concepciones de capacidad son, una concepción de capacidad basada en criterios autorreferenciales, en el cual el sujeto juzga su nivel de capacidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que está realizando, y una concepción de capacidad comparada en la que el sujeto juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás.
- En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro y que consideran esta motivación como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro, considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
- Por último, las metas, que son los determinantes de la conducta, ya que los sujetos definen el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas

2.3. AMBIENTES MOTIVACIONALES

En un estudio realizado por Llanos, Cervelló y Tabernero (2008), donde se analizan las relaciones entre la percepción del clima motivacional y las orientaciones de meta con las causas de creencia de éxito en las clases de educación física. Se observa que existe relación entre el clima de motivación

percibido y las orientaciones de meta de los estudiantes, cuando las orientaciones van dirigidas al ego la percepción del clima va dirigido a una mayor habilidad sobre la actividad para que exista éxito, sin embargo si la percepción del clima implicante es orientación hacia la tarea existe una creencia de que el esfuerzo va a ser la causa del éxito. Por lo tanto según oriente el docente el clima en el aula así lo recibirán los alumnos y alumnas y también su forma de proceder tendrá distintas maneras estratégicas de actuación. Según Ames (1992), será entonces en el contexto donde podamos observar las señales que nos darán las claves para poder entender el éxito o el fracaso de cualquier situación.

Se ha podido investigar que en aquellos ambientes donde se fomenta la competición, las normas son estrictas y existe una evaluación cara al público, generalmente favorece a que el estado de implicación se oriente hacia el ego. Sin embargo cuando los aprendizajes son encaminados al dominio de la tarea y a la participación conjunta de resolución de problemas la implicación está orientada hacia la tarea. Los autores han comprobado que cuando el ambiente es positivo y el *feed-back* también en las clases de educación física el alumnado tiene una visión positiva de la asignatura (Viciano, Cerbelló, Ramírez, San-Matías, y Requena, 2003). Sin embargo se puede hablar de ambientes desfavorecidos cuando las estrategias son escasas o poco adecuadas donde el alumnado se encuentra desmotivado por el nivel tan bajo de implicación que tiene el docente (Benito, 2009; Carrasco y Trianes, 2010; Fernández, 2008).

Al igual que se investiga el tipo de tarea y sus estrategias en la manera que pueden influir estas en el ambiente y clima de aprendizaje, también es importante evaluar la figura docente frente a su alumnado, su comportamientos, estilos de enseñanza. Por tanto es importante utilizar una serie de pautas de actuación docente que contribuyan a mejorar el clima del aula (Carbonero, Martín y Reoyo, 2011). El docente debe buscar estrategias según vea el tipo de alumnado que tiene. En un estudio hecho por Baena, Granero, Sánchez y Martínez (2013), se recomienda que el docente se implique y preste atención al alumnado, así como fomentar un clima implicante de aprendizaje, alejando en este caso que las chicas sigan estereotipos tradicionales.

Un clima que implica hacia la tarea se caracteriza por un ambiente donde el objetivo consiste en primar en el deportista el proceso de realización del ejercicio.

Por ejemplo, hacer una buena patada en kárate, realizar el pase en el momento oportuno en fútbol, ejecutar un bloqueo en baloncesto, etc. La idea es que el deportista se centre en realizar el ejercicio correctamente, sin importar el resultado. Un ambiente que implica únicamente al resultado es un clima que orientará al ego, donde el objetivo del deportista es conseguir el punto sin preocuparse por el proceso. (Moreno, González y Ambit, 2012).

Es importante que en el aula se cree un clima y ambiente agradable para que se pueda contribuir a desarrollar el autoconcepto. Esto ha sido el objeto de estudio de bastantes investigadores en el área como Purkey, Raheim y Cage (1983). Además de que el ambiente contribuya, es importante de cómo deben ser estos ambientes de aprendizaje para que llegue a los alumnos y ayuden a que se sientan capaces (Coopersmith y Feldman, 1974).

Los climas de clase por sí solos no garantizan el éxito académico pero sí que los climas familiares y escolares donde se proporciona apoyo, estructura, comunicación padre-hijo, profesor-alumno está asociado a un alto autoconcepto del niño/a (Nelson, 1984).

Según lo anterior, si existe un buen clima motivacional se trasladará a que se cumpla unas condiciones beneficiosas para el sujeto como puede ser que exista un mayor rendimiento objetivo, una mayor persistencia a la actividad, un aprendizaje centrado más en la tarea, mayor esfuerzo aplicado a esta, mayor satisfacción con la práctica, mayor diversión con la actividad, mayores niveles de motivación intrínseca, mayor cohesión de equipo social y a la tarea, mayor auto-confianza, mayor estado psicológico óptimo de ejecución, mayores conductas de fair-play y sentimientos afectivos positivos y menor violencia, mayores conductas de disciplina, mayor percepción de un sistema coeducativo, mayor utilización de estrategias psicológicas adecuadas para la competición, menores niveles de ansiedad somática y cognitiva pre-competición.

Morales establece trece recomendaciones para conseguir en el alumnado de educación física que tenga motivación, algo que se resume en la siguiente lista (Morales, 2008):

- Garantizar la toma de conciencia de los alumnos hacia la Educación Física a partir de comunicarles la importancia de las actividades que en ella se

realizan. Es importante que el profesor comunique al alumnado el por qué y para qué se realizan las ejecuciones de la clase y al mismo tiempo permita en estos la comprensión de su importancia, de esta manera logrará la toma de conciencia de los educandos durante el proceso y creará en ellos la necesidad de realizar las actividades de la clase. Es de vital importancia que los docentes revisen críticamente qué es lo que funciona en la práctica y qué es lo que ya no sirve pero se sigue haciendo por comodidad o por inercia. De esta forma se podrá ver qué modelo de enseñanza podría reemplazar al modelo de institución tradicional que aún predomina y que resulta anacrónico en la sociedad posmoderna Sánchez (2014). Esta recomendación asume importancia no solo para la motivación de los alumnos/as hacia la clase de Educación Física, sino también para que estos incorporen la práctica de las actividades físicas como un hábito de vida. Si el alumnado no comprende la importancia de las actividades que se realizan en las clases, es menos probable que se motive por realizarlas.

- Actuar en las clases como un propio participante, realizando en la medida de lo posible las ejecuciones junto a los alumnos y alumnas.
- Ser ejemplo como profesor. Es una premisa importante para el profesor predicar con su ejemplo ante su alumnado, su condición de paradigma para los educandos hace que estos le sigan y mantengan una disposición favorable en la clase. Si el alumnado percibe en el profesor falta de motivación al impartir las clases, no sentirán tantos deseos de llevar a cabo las ejecuciones y/o actividades.
- Tener en cuenta en las clases, siempre que sea posible, la introducción de cambios novedosos en las formas organizativas, el área donde se realizan, así como los métodos y contenidos, ser creativos. Sáenz-López, Ibañez y Jiménez-Fuentes (1999) la selección de contenidos que sean atractivos para el alumnado es un criterio que puede favorecer o perjudicar la motivación

El profesor debe evitar que sus clases se desarrollen en un ambiente monótono, por ello resulta eficaz su creatividad en función de planificarlas de manera que los alumnos/as constantemente se enfrenten a experiencias novedosas que les resulten atractivas y que les estimulen a participar de la

Educación Física. Debe procurarse, en lo posible, que siempre exista un elemento en la clase que constituya una “sorpresa” para los educandos.

- Motivar las clases a través de juegos u otras opciones de interés para los alumnos. El juego es un buen recurso para motivar, además de constituir un método a través del cual los alumnos experimentan satisfacción y al mismo tiempo desarrollan habilidades y capacidades importantes para la vida en sociedad. Si somos capaces de incorporar los juegos en las clases, acordes a las características de los educandos, para apoyar el cumplimiento de los objetivos previstos, contribuiríamos al desarrollo de los alumnos/as de una forma activa y placentera.
- Tener en cuenta en la planificación los gustos y preferencias de los alumnos/as. El profesor debe tener en cuenta al planificar las acciones de sus clases los gustos y preferencias de los alumnos/as, de manera que éstos sientan agrado por lo que realizan y no se vean contrariados en este sentido. Es recomendable intercambiar con los educandos constantemente sobre las formas en que se están llevando a cabo las clases y a partir de ello tomar iniciativas que puedan ayudar a que logren una mayor satisfacción al realizar la Educación Física. el docente debe considerar las estrategias para poder ser una buena influencia para los estudiantes. No se habla que sea el docente responsable de las decisiones que tome el estudiante en sí, sino de ser el elemento que pone en práctica para motivar y formar el conocimiento Sanchez (2014).
- Seleccionar ejercicios asequibles a los alumnos/as. El profesor debe planificar ejercicios que resulten asequibles para los alumnos/as, ya que de seleccionar aquellos que sólo puedan ser realizados por los más aventajados se propiciará en el resto de los educandos una pérdida de los deseos de realizarlos exitosamente. Para ello es importante conocer las características de cada miembro del grupo así como sus posibilidades de desempeño y en este sentido llevar a cabo un trabajo individualizado si es preciso. Según López (2006), el docente debe saber elegir las actividades que se adecúen al alumnado, proporcionando éxito y un acceso a ellas para favorecer que estén motivados por lo que hacen proponiendo actividades con criterio y ajustadas.

- Reconocer los logros de los alumnos/as. El profesor debe reconocer en el alumno/a los logros que ha ido obteniendo de manera que esto resulte un estímulo que le ayude a seguir realizando exitosamente las ejecuciones. No es recomendable estar ajeno a los logros de algún educando, ya que esto le pudiera provocar pensamientos desfavorables, del mismo modo no se debe llevar a cabo un reconocimiento excesivo ya que de esta forma se adaptará al alumno/a a que lo más importante sea el reconocimiento y no el placer interno derivado de la propia ejecución. Es importante que la acción de reconocer los logros de los alumnos/as vaya acompañada de indicaciones precisas que los estimulen a seguir desempeñándose exitosamente en ejecuciones futuras.
- Desarrollar la clase en un clima donde prime la alegría. El profesor debe garantizar que el clima de la clase sea agradable, ya que de esta manera los alumnos y alumnas sentirán agrado al participar de la misma y darán lo mejor de sí en ella. Es importante tener en cuenta los gustos y necesidades del alumnado, así como la planificación de acciones que sean compatibles con estos. Se debe mostrar ante el grupo un estado de ánimo favorable en todo momento así como un buen uso de la comunicación.
- Aumentar el grado de complejidad de los ejercicios a medida que los alumnos/as los dominan, no dejando errores sin vencer. El profesor debe ir aumentando el grado de complejidad de los ejercicios que selecciona para las clases en la medida que los alumnos y alumnas los vayan dominando, es importante no incorporar un nuevo ejercicio sin que los educandos hayan dominado los que se han orientados anteriormente. Esto permitirá que se vayan experimentando vivencias de éxito en la clase y por consiguiente estados de satisfacción derivados de las ejecuciones logradas.
- Darles posibilidades de libertad al alumnado dentro de la clase para que sean creativos, en la medida de lo posible. El profesor no debe propiciar que la clase se desarrolle sin facilidades de libertad, sino por el contrario debe brindar al alumnado la posibilidad de ser creativos al realizar las ejecuciones planificadas. Es importante tener presente hasta donde puede ser permisible la creatividad de los educandos sin que se vea afectado el cumplimiento de los objetivos o la calidad de la clase. En esta línea coincide ya que considera la creatividad en las personas como un rasgo de

personalidad como la independencia, confianza en sí mismo, fortaleza, vitalidad. Una clase que brinde poca libertad al alumnado, donde exista predominio de los métodos reproductivos, propiciará en los educandos menor satisfacción que aquella donde se permita una mayor creatividad y se base en métodos productivos. Arús (2015).

- No abusar del control aversivo o negativo en la clase. El profesor debe tratar de no abusar del control negativo en la clase, sólo valerse de esta manera en caso que las circunstancias así lo requieran (ya sea para imponer disciplina u otras situaciones que lo exijan). El docente debe predominar el control positivo propiciando que la clase se desarrolle en un ambiente agradable.
- Mostrar como profesor un buen estado de ánimo en la clase. El profesor debe mostrar ante sus alumnos/as un buen estado de ánimo, los problemas personales no deben influir negativamente en la posición que adopta ante el grupo.

2.4. MOTIVACIÓN, CREENCIA DE AUTOEFICACIA Y VALORACIÓN DE LA TAREA

En este apartado es sumamente importante incidir de nuevo en las diferencias entre los climas orientados hacia la tarea versus los orientados hacia el ego, ya que el resultado general y motivacional serán sumamente diferentes y la concepción de la práctica que los engloba también.

2.4.1. MOTIVACIÓN

Nos dice Bisquerra (2006) que la puerta de la motivación hay que buscarla a través de las sensaciones que provocan las cosas que producen emoción. La motivación tiene carácter multidimensional y como tal un tipo de motivación no excluye a otro y ambas llevan implícita la emoción. Si hablamos de los valores elevados de motivación intrínseca no quiere decir que un sujeto tenga niveles opuestos. Se pueden dar tantas posibilidades como se quieran. Por lo tanto las dos motivaciones dependerán de las variables que se estén prediciendo (Deci y Ryan, 1991; Vallerand y Fortier, 1998). La motivación a su vez es un constructo que no está aislado, sino que se relaciona con otros factores, e incluso con antecedentes,

todo ello en consecuencia determinará una forma de actuar en el sujeto (Vallerand, 1997, 2001).

Otros estudios sobre motivación han analizado las diferencias entre chicos y chicas sobre la orientación disposicional hacia una meta u otra. Se dice que los chicos suelen estar más orientados hacia el ego y que presentan mayor implicación en esta línea que las chicas. Y esta idea viene avalada históricamente ya que las orientaciones en todos los ámbitos de su vida han sido diferentes entre hombres y mujeres, orientándolos y reforzándolos en conductas diferentes a la vez que en las metas. (Cervelló, Iglesias, Moreno, Jiménez, y Villar, 2004). Esto se transfiere al ámbito personal y se puede observar como el nivel de motivación cuando es bajo hacia el ejercicio físico independiente al tipo de meta puede hacer que se interrumpan hábitos activos en la práctico (Aznar y Puig, 2005).

Martínez, et al., (2012) hacen una investigación a 2859 adolescentes sobre los motivos de la adherencia a la práctica deportiva, saliendo como primeras opciones la diversión, estar con los amigos, o porque la actividad en sí les gusta. Sabiendo las preferencias, los autores consideran que es una buena forma de poder plantear programas enfocados a sus intereses.

2.4.2. CREENCIA DE AUTOEFICACIA

Bandura (1982, 1986, 1997) desarrolló la Teoría de la autoeficiencia, que fue concretando a lo largo de los años. Para el autor no solo están los elementos cognitivos basados en el Modelo de Creencias de la Salud o en el Modelo de la Acción, hay otros factores importantes de gran calado como es la percepción del propio sujeto frente a sus posibilidades tanto de éxito como de fracaso. Todo dependerá del tipo de pensamiento y conducta con la que se vea reflejado. Bandura (1997), define la autoeficacia como juicios de las personas que tienen sobre sus capacidades para ejecutar una acción que le puede conducir a conseguir sus objetivos dependiendo de su rendimiento y el tipo de actividad al que se enfrente por el nivel de dificultad y en función de las diferentes circunstancias.

En el caso de las conductas relacionadas con la salud, las expectativas sirven para regular los intentos de abandonar hábitos perjudiciales para la salud y también el esfuerzo y la persistencia en la ejecución de conductas favorecedoras de la salud (Villamarín y Álvarez, 1998). Entre las variables que han sido

estudiadas partiendo de este modelo destacan las siguientes: las conductas de riesgo sexual, el ejercicio, el control de peso y la nutrición, el consumo de tabaco, el consumo de alcohol y el consumo de drogas, Schwarzer y Fuchs (1995) y Villamarín y Álvarez (1998).

De este modo, Bandura postula la Teoría Social Cognitiva, y en ella analiza la importancia de las expectativas en la modificación y/o cambios de hábitos en la conducta. La percepción de control influencia el nivel de acción y motivación del individuo dando lugar a las expectativas, que podemos dividir en tres clases.

La primera sería la de ‘acción-resultado’ en la que el desenlace sería producto de las acciones personales. Por otra parte, encontramos las expectativas de ‘situación-resultado’ cuyo efecto estaría vinculado al contexto independiente del sujeto y ajeno a la acción personal. Y por último tendríamos la autosuficiencia que la persona percibe de sí misma para llegar a cabo acciones exitosas.

Es importante recalcar que, según Bandura, las expectativas de ‘acción-resultado’ y las de autoeficacia son las que jugarían un papel importante a la hora de adquirir y conservar conductas saludables y en el descarte de las que no lo son. Mientras que las expectativas de autoeficacia desarrollan un papel fundamental en las conductas saludables en dos niveles que interceden entre la confianza de capacidad que posee una persona y el estrés, así como, la regulación esfuerzo persistencia en la conducta escogida, las expectativas de ‘acción resultado’ manejan la voluntad de cambio de conductas de riesgo además del esfuerzo empleado en la consecución de ellas.

Los hábitos de vida pueden tener un efecto positivo o negativo sobre ella lo que proporciona cierto poder en los seres humanos a la hora de manejar su salud. Así pues, la percepción de eficacia como la motivación y el ahínco en las metas propuestas son decisivas en el cambio conductual y en el éxito.

Importante que el alumnado pueda tener un análisis reflexivo de su conducta, y así poder ver qué tipo de fuerzas motivadoras en su trabajo son las que le mueven a que la actividad sea motivante o no. Especialmente con respecto a aquellas conductas que parecen ser automotivadoras (Broc, 2006).

Los autores Murelaga, Toral, y García (2009) hablan sobre la importancia de tener vivencias donde los retos que se plantean aun siendo exigentes sean

alcanzables y adecuados a las habilidades que percibe el individuo produciendo en éste un interés sobre la tarea que posiblemente perdurará en el tiempo.

2.4.3. VALORACIÓN DE LA TAREA

El valor de la tarea dentro del ámbito educativo tiene una significación importante ya que de ella depende el éxito y los fracasos de los aprendizajes. Es fundamental que se trabajen los aspectos relacionados con la competencia emocional porque de esa forma se hace un trabajo más integral, por lo tanto indica que una tarea bien hecha es aquella que abarca muchos aspectos dimensionales del ser humano Harter (1990). Incluir en el desarrollo de las tareas aspectos que abarquen dimensiones con el autoconcepto puede ayudar a que no solo el alumnado mejore a nivel académico sino a nivel personal (Bursn, 1982). Se reconoce que en muchas ocasiones el sedentarismo frente a desarrollar cualquier actividad que implique movimiento viene dado por la desmotivación que tienen los sujetos por lo que les sugiere ciertas tareas. Por lo tanto es importante reconocer que aquellas tareas que son valoradas tienen más éxito para que sean escogidas (Márquez, Rodríguez, y De Abajo, 2006). De la misma manera cuando la tarea es percibida como dificultosa, o que no se va a poder tener control sobre ella, se desarrolla unos sentimientos que no son positivos para generar interés sobre la realización de ésta (Moreno y Martínez, 2006).

Son muchos los motivos por los que se pueden elegir determinadas tareas, el nivel de motivación en la elección de estas influye notablemente y esto viene dado por el valor que representa esta tarea en el individuo cuando la escoge, y puede ser por motivos varios entre los que se encuentran variables de tipo social, ambiental e individual (López y Márquez, 2001).

Cuando la tarea genera por su valor sentimientos de competencia y además la motivación nace del esfuerzo personal y las ganas de superación para uno mismo la tarea cobra mayor importancia y su elección será continuada además de la persistencia en la práctica (Deci y Ryan, 2000).

CAPÍTULO III: EXPRESIÓN CORPORAL Y AUTOCONCEPTO

3.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO EXPRESIÓN CORPORAL Y AUTOCONCEPTO

Como dicen Calvo, Ferreira, León García (2011), la Expresión Corporal es complicada en su definición y hay una necesidad para ponerse de acuerdo en concretar su concepto. Depende desde dónde esté ubicada esa definición así se le otorga diferentes tipos de significados. Además se encuentra entre uno de los contenidos más desplazados y que menos quieren dar los docentes (López y Gutiérrez, 2002), por lo que aun su grado de influencia no es grande para los que no la conocen, "nadie que no entienda o controle la Expresión Corporal debe opinar sobre ella, ya que puede desvirtuar el contexto y por supuesto, las conclusiones" (Calvo, Prados y Sánchez, 2011, p.22).

La Expresión Corporal, se presenta como el medio más antiguo que han tenido los seres humanos para comunicarse, anterior al lenguaje escrito y hablado, donde han podido los sujetos expresar tanto sensaciones, sentimientos, como emociones y pensamientos para entrar en contacto con el medio y con los demás individuos, (Verde, 2005). La definición del término queda muy abierta dependiendo de muchos aspectos. Del campo donde venga, del tipo de práctica que se haga con ella, o del objetivo o función que se le dé según el fin. El lenguaje corporal aparece en nuestras vidas desde el momento que venimos al mundo, el lenguaje corporal pasa por muchas fases, desde los inicios se hará necesario para comunicarse con el medio y por la ausencia de un lenguaje verbal codificado. Es entonces cuando todo tipo de expresiones nacidas de forma consciente e inconsciente pone al sujeto en contacto con su entorno y es con éste desde el que se empieza a entender que la manifestación expresiva de cualquier gesto hace relacionar a la persona con otros, así es como Lapierre (1985), habla de la importancia de la Expresión Corporal como medio fundamental de comunicación con las personas.

Independiente mente del contexto, objetivos y otros aspectos donde se suele ubicar la Expresión Corporal, también se reúne una gran cantidad de definiciones venidas de diferentes autores que tienen que ver con las experiencias o vivencias de las personas que definen el término de Expresión Corporal. Así Bara (1975), considera a la Expresión Corporal es un contenido que revela los estados internos de la persona, sin que importe la estética o que tenga como objetivo consciente el

que expresarse como única función. Para Motos (1983), sin embargo sí que es importante reconocer que la Expresión Corporal viene definida por un conjunto de técnicas que utiliza el ser humano como elemento de comunicación y que este tipo de lenguaje revela un contenido de naturaleza psíquica.

Berge (1985) también habla de la Expresión Corporal como un camino para encontrar y adivinar, aspectos profundos y de carácter auténtico sobre nosotros mismos. Según Bossu y Chalaguier (1986), encuentra la definición de Expresión Corporal como una forma original de expresión que tiene sus propias justificaciones y métodos de trabajo en su representación. Riveiro y Schinca (1995), lo conceptúa como una materia en donde el cuerpo de forma intencional y a través del estudio sobre gestos, actitudes y formas se pone en contacto con el mundo externo. Romero (1999) encuentra en la Expresión Corporal, una finalidad de tipo expresivo, comunicativo y estético, que tiene que ver con el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos base del desarrollo motor. También la Expresión Corporal ha sido considerada como un arte donde se utilizan técnicas a través del cuerpo y del movimiento que sirven para liberar energía, según Ortiz (2002).

En esta línea Stokoe, nos habla también de la Expresión Corporal como un conjunto de técnicas que utiliza el cuerpo y el movimiento para mejorar en el ser humano su desarrollo en la formación integral y como decía Ortiz (2002), esta disciplina sirve como liberación en el ser humano. Harf y Stokoe (citado por Ortiz, 2002) Para Motos (1983), la técnica es uno de los pilares más importantes de la Expresión Corporal, no se puede prescindir de ella, aunque otros autores consideren que es importante llevando una metodología adecuada que no limite y que ayude a expresar mejor el yo interno, sus actitudes, sentimientos, emociones (Pérez, 2005). Hay autores como hemos visto que sitúan a la Expresión Corporal como una disciplina, es el caso también de Romero (1997) y Schinca (1988), cuyo objetivo dentro de la conducta motriz es que tenga una finalidad expresiva, comunicativa y estética que incluye una visión corporal global donde se entremezcla tanto lo cognitivo, afectivo como psicomotor.

El cuerpo casi siempre se encuentra presente en las definiciones del concepto Expresión Corporal así Villada (1997) habla de este como el transmisor de sentimientos, pensamientos, emociones, deseos que se producen de forma natural

y espontánea y se exteriorizan hacia fuera. La Expresión Corporal manifiesta a través del cuerpo el estilo peculiar de cada persona expresando su relación con otros y con el mundo (Santiago,1985). Podemos observar la unión tan estrecha que existe entre la Expresión Corporal y el autoconcepto, en ambas se repite contantemente la presencia del cuerpo y la expresión de emociones, sentimientos, sensaciones y actitudes. El cuerpo expresivo y comunicativo trata de establecer la relación con el mundo que le rodea a través de todas las percepciones que siente de lo que le dice su entorno (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000). Ese cuerpo también es creativo y de ahí otro punto en común entre Expresión Corporal y autoconcepto, la necesidad de la creación que forma parte de la idea de autores tales como Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez (2008). Sierra y Cachadiña (2008), ven como crucial que uno de los objetivos de Expresión Corporal sea que el alumnado consiga un nivel de creatividad importante, y para ello el docente debe alentar a desarrollar propuestas que generen este tipo de aprendizajes.

La Expresión Corporal ha sido uno de los ámbitos que en mayor medida se han interesado por la creatividad, Canales y López (2002) consideran que la creatividad está vinculada a la Expresión Corporal, como algo necesario e inevitable en este campo, porque continuamente se tiende a estimular la singularidad de cada individuo a través de los procesos de desarrollo con actividades en las que se incluyen ese tipo de trabajos que necesitan de esos procesos creativos.

3.2. CONTRIBUCIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL A LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO

Relacionando el término Expresión Corporal con la palabra autoconcepto, se puede observar cómo son ambas disciplinas que contribuyen de forma muy especial a la mejora del ser humano. Cada vez se ve más necesario relacionar estos dos conceptos con la psicología y ver las influencias que tienen, porque la Expresión Corporal en muchos casos está actuando como terapia y aparecen técnicas corporales que están ayudando al equilibrio psíquico-emocional, Artilla (2013). Numerosos autores desde la Expresión Corporal están poniendo de manifiesto la importancia de esta temática dentro de la dimensión emocional que contribuye al enriquecimiento del individuo (Arriagada, 2004).

Tanto es así que se incluirá en muchos programas como medio de herramienta, contenido u otras opciones para ayudar a personas que tienen necesidades educativas especiales a través de actividades que tienen la danzaterapia, Abellán y Martínez-Illescas (2002). Este tipo de actividades son importantes porque favorecen el desarrollo integral del individuo a través de potenciar aspectos creativos y de sensibilidad para incrementar la capacidad expresiva, Dowmat, (2002). Dentro del campo educativo se incluyen investigaciones donde el alumnado es capaz de trabajar sobre el análisis de su cuerpo y las posibilidades, identificando gestos, acciones y actitudes que caracterice a los individuos y así poder conocerse más, Álvarez (2003).

La Expresión Corporal va teniendo más cuerpo dentro de la línea de actuación pedagógica donde autores como Villard (2009), constatan la importancia de darle consistencia a este contenido por su peso específico en la mejora del desarrollo integral del individuo. Ruano (2004), en una investigación que hace con distintos grupos de universitarios, concluye que tras realizar la asignatura los grupos a los que ella dio clases disminuyó la vergüenza y se mejoró el nivel de habilidad social tanto en hombres como en mujeres, aunque más en estas últimas, todo esto añade más peso a la importancia de intervenir con este tipo de contenidos en el sistema educativo y considerar que puede ser de gran utilidad dentro de la mejora del autoconcepto en los estudiantes. Trabajos realizados para la mejora del autoconcepto utilizan el arte como medio expresivo para liberar y expresar emociones con el objetivo también de unir muchas temáticas que pueden ir en torno al desarrollo del autoconcepto y su mejora (Cutillas, 2005).

El teatro como uso liberador estratégico en las clases y como ejemplo el teatro negro surgido en China, que se ha transferido a espectáculos de magia (Pedraza y Ruiz, 2006). El teatro favorece la confianza y la autoestima del alumno/a, porque cuando se realiza proporciona satisfacciones sobre todo de tipo emocional e intelectual ya que se trabaja en colaboración y cooperación de forma activa y participativa (Dougill 1987; Lazar 1993; Stern 1980; Torres, 1996; Wessels 1987). La Expresión Corporal trabaja de forma integral y da gran importancia a estar continuamente en contacto con los alumnos/as, se generan situaciones donde el desarrollo de la afectividad, del intelecto, del conocimiento y del trabajo con el cuerpo son importantes sobre todo en la línea de promover actitudes y valores

para la vida (Tamayo y Vázquez, 2004). La Expresión Corporal siempre estará ligada a la emocionalidad por su carácter y por las situaciones que se crean, Levas (2014).

3.3. RELACIONES ENTRE AUTOCONCEPTO Y EXPRESIÓN CORPORAL

Según hemos podido analizar a lo largo del marco teórico y pasando por distintas definiciones sobre los focos de atención de esta investigación, se llega a la conclusión de las grandes similitudes que tiene el autoconcepto en relación con la Expresión Corporal, Empezaremos porque en la definición de sus términos hay puntos en común que se solapan, por un lado hay una parte que se relaciona entre ambos términos y es por ejemplo la importancia en ellos de la conexión con la construcción social y las relaciones interpersonales (Harter, 1999). También se habla de lo importante que es para el sujeto el tipo de informaciones que recibe del entorno (Graig y Baucum, 1992) y de las maneras que tiene de recibir esos mensajes (Gallagher, 1999). La Expresión Corporal es un campo ideal para el trabajo del autoconcepto porque se pone a prueba en el alumnado como tiene su nivel de autoconcepto, el sujeto al ser social recibe informaciones que le hacen conocer más de su persona (Martorel, 1988).

El carácter multidimensional de los dos constructos es obvio (Harter, 1985). La psicología, la antropología, la biología y muchas ciencias más están al lado del autoconcepto, lo mismo le pasa a la Expresión Corporal, que además de incluir todas las citadas, está la danza, el teatro, la gimnasia, etc. Ambos necesitan de muchos campos para ser comprendidos, por ello se pueden aplicar en el ámbito educativo en bastantes áreas (Pérez y Urdampilleta, 2012). En ambos el cuerpo se toma como una unidad funcional que reúne aspectos físicos, intelectuales, sociales y espirituales (Ruano, 2004). El cuerpo no es divisible ni para el autoconcepto, ni para la Expresión Corporal, además es un cuerpo que se entiende como libre, crítico y creativo enfocado a la autonomía (Learreta, Ruano y Sierra, 2005). Tanto uno como el otro se nutre de las emociones, sentimientos y sensaciones, (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; González, 1982). Igual que la Expresión Corporal ha sido siempre un añadido esporádico de corte marginal en el ámbito educativo (García, Bores y Martínez, 2007) el autoconcepto no ha sido tema de trabajo incluido como crucial, sobre todo en edades tempranas, sino que se presta a ser tratado

dependiendo de la sensibilidad docente hacia estos temas. Para que estos dos conceptos se puedan desarrollar con armonía es necesario que el docente cree climas confortables donde se presten a la espontaneidad, flexibilidad, imaginación, originalidad de las situaciones (Llopis, 2010; Trigo, 2001; Villada, 1997) para que se consigan mejoras sobre el trabajo del autoconcepto y en la Expresión Corporal. Por lo tanto la multidimensionalidad, el considerarlos como unidades dotadas de significado, la necesidad de que tengan que ver con muchas ciencias y campos para definirse y que se desarrollen en climas motivacionales adecuados para su funcionamiento y mejora dejan entrever lo importantes y necesarios que son estos dos constructos en la formación del individuo, según se ha visto en la literatura.

SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos de la investigación

Esta investigación se ha realizado con estudiantes universitarios que cursan la asignatura de Expresión Corporal y pretende valorar diferentes actuaciones dentro del aula y su enseñanza. No solo quiere mejorar el autoconcepto de sus alumnos y alumnas tras aplicar un programa de intervención, sino que intenta evaluar el proceso de aprendizaje a través de la propia evaluación diaria de los estudiantes.

Evaluar el proceso forma parte de la investigación ya que se pretende que el alumnado tome conciencia de las vivencias diarias con el grupo, de sus sensaciones y de la posterior evaluación sobre su práctica educativa. Esta evaluación se realiza desde la visión personal de cada estudiante sobre las actividades que desarrolla.

A través de la reflexión basada en la práctica el alumnado explica y valora de forma numérica cada actividad, de manera que si a lo largo del curso académico se han realizado cien actividades tendrán que haber sido rellenadas cualitativa y cuantitativamente.

Cada tarea realizada se analiza desde tres dimensiones diferentes que son la motivación, la valoración de la tarea y la creencia de autoeficacia. El alumnado expresa lo que ha sentido en cada tarea desde estas tres dimensiones. Junto con estas descripciones también valorarán la tarea de forma cuantitativa del (1-5) escala *Likert*, así al finalizar el curso presentan en su dossier estas evaluaciones de todo el año además de integrar en éste aspectos de tipo curricular propios de la asignatura. De manera que en el curso se llevan paralelos aspectos de tipo académico-cognitivo y profesional-estratégico, la parte que se ha evaluado dentro de nuestra investigación es la personal-emocional de forma transversal a lo largo de la aplicación del programa.

Por tanto, el propósito general del estudio es el de mejorar el autoconcepto en estudiantes universitarios tras haber aplicado un Programa de intervención Expresivo-corporal.

A partir de lo anterior, sus objetivos concretos son los siguientes:

- Diseñar el programa y evaluarlo en sus dimensiones de motivación de la tarea, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia tras su aplicación.
- Evaluar la eficacia del programa en la mejora del autoconcepto.
- Evaluar la eficacia del programa desde la percepción global de los/as estudiantes sobre el trabajo Expresivo-corporal.
- Transversalmente a los objetivos anteriores, constatar las diferencias existentes entre los estudiantes hombres y mujeres.

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación tiene un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo donde utiliza estrategias múltiples para responder a preguntas o a comprobar hipótesis sobre la realidad en la que queremos modificar diferentes aspectos (Driessnack, Sousa y Costa, 2007). También es de tipo descriptivo, explicativo e interpretativo que posibilita trabajar los rasgos más destacados de una población como es el caso de esta investigación (Creswell, 2003). Nuestra realidad muestral está formada por el alumnado universitario perteneciente al grupo de mañana que estudian la asignatura de Expresión Corporal donde se va a aplicar el programa de intervención sobre la mejora del autoconcepto.

En esta investigación, por medio del enfoque cuantitativo, se determinan los resultados numéricos a través de distintas técnicas e instrumentos, donde se extraerán las dimensiones del test de Susan Harter (1988), para realizar una adaptación al Test de autoconcepto para universitarios (TAU), de elaboración propia. Se pretende explorar y explicar el programa para extraer información del instrumento para ver si nuestro planteamiento es válido en la mejora del autoconcepto en nuestro alumnado.

En cuanto a nuestros datos cualitativos se aplicarán sobre el proceso de la investigación, ya que es trabajo del alumnado ir anotando diariamente en su dossier sensaciones sobre cada actividad desde la reflexión de su práctica diaria de forma consciente. Se lleva a cabo una observación y evaluación según los fenómenos que se van dando en el día a día (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). El alumnado podrá escribir tantas anotaciones como quiera en cada apartado de las tres dimensiones que se van a evaluar, dimensión motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia. Las actividades que se aplican son las que se evalúan desde estos tres puntos de vista. Por lo tanto finalizado el curso tendremos para nuestra evaluación el resumen sobre afirmaciones que hablen de las dimensiones y las actividades que han sido más representativas y de mayor relevancia en el curso por nuestros estudiantes. Así se recoge de alguna forma tanto las observaciones y evaluaciones que fundamentan la evolución y el proceso reflexivo desarrollado a lo largo del curso por el alumnado.

El aplicar los mismos instrumentos antes y después del curso nos hace comparar si existen diferencias significativas entre uno y otro. Analizar cierto grado de eficacia del programa en el aumento o mejora del autoconcepto. Es así como podremos comparar fenómenos y ver sus relaciones. Sin embargo con el estudio cualitativo se extraerá más información en profundidad que avale la diferencia o similitud de ciertos fenómenos que se den, aunque sabemos que las limitaciones humanas del investigador (Mertens, 2005) puedan llegar a conocer alguna realidad incompleta, ya que no se puede aislar del fenómeno que estudia sino que forma parte de él que es lo que ocurre en nuestro caso, que el investigador es el docente. La obtención de toda la información nos dará una riqueza interpretativa para llegar a conclusiones fiables y bien fundamentadas.

Trabajaremos con nuestros datos de una forma deductiva e inductiva para dar consistencia a la investigación y mayor objetividad. Por un lado la recolección de datos y su posterior análisis nos dará respuesta a nuestro objetivo principal que es si el programa ha sido eficaz y ha existido una mejora en nuestro alumnado respecto a su autoconcepto. Ver si nuestras hipótesis se han cumplido o no y por qué. La recogida de descripciones y reflexiones podrá darle consistencia a nuestras hipótesis y los objetivos que pretendíamos conseguir.

Por lo tanto tendremos la descripción de variables sociales, pero también la comprensión del contexto en la que se inscribe el estudio que evaluará como se ha dado toda la investigación. Al trabajar distintos ámbitos en esta investigación, tanto el personal, como el profesional y el emocional, podremos tener una visión muy acertada sobre cómo evoluciona nuestro alumnado frente al objetivo que nos ocupa, por tanto aunar diferentes disciplinas enriquece la investigación, (Cameron 2009). El autoconcepto por trabajarse desde aspectos multidimensionales, también tiene que ser tratado así en el diseño desde nuestro programa, de ahí poder llegar a constatar su eficacia (Harter,1985).

5.2. PARTICIPANTES

Nuestra muestra está formada universitarios/as que estudian en la Facultad de Educación la asignatura de Expresión Corporal.

Para este grupo se han conseguido los datos de 49 alumno/as universitarios/as a lo largo de todo el curso académico, de los cuales un 61.22% (30/49) son hombres frente a 38.78% de mujeres (19/49).

5.3. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

Se presentan las variables utilizadas en el trabajo de investigación que fueron objeto de estudio desde los orígenes. Están abaladas por teorías y autores que nos parecieron importantes incluirlos ya que dan solvencia en el desarrollo de la aplicación del programa. Todas las teorías se fundamentan en una serie de ideas que se han puesto en marcha con la aplicación del programa, todo ello ha sido para conseguir nuestro objetivo principal de mejorar el autoconcepto en el alumnado universitario.

Las variables identificadas para nuestro estudio las agruparemos en cuatro bloques:

A) Variables que miden el autoconcepto:

Todas estas variables son medidas antes y después del Programa de intervención Expresivo-corporal. Antes nos valora el estado de autoconcepto del que parte el alumnado y después de la aplicación del programa, se mide la evolución que ha experimentado el alumnado sobre el autoconcepto.

1. Competencia académica. La persona puede analizar su competencia o habilidad académica y los cambios que se producen a lo largo del curso sobre su inteligencia y los sentimientos sobre la evolución de ésta.
2. Aceptación social. Se analiza la aceptación social de la persona respecto a sus compañeros/as, si tiene muchas amistades, si es popular en su entorno y si siente que es aceptado sin problemas a nivel social.
3. Competencia deportiva. Se analiza el nivel de percepción sobre la competencia y habilidad en los deportes, y el sentimiento que uno tiene hacia la percepción de competencia deportiva en las actividades que realiza.
4. Apariencia física. Analiza el grado de acuerdo en el que está respecto a su apariencia física, si se gusta y si siente que tiene una buena imagen.
5. Competencia social. Analiza la capacidad de relación con las personas.

6. Atractivo romántico. La percepción sobre lo que ellos y ellas sienten sobre su atractivo frente a los demás, si se siente que es interesante para otros/as y si podría ser divertido/a para tener un encuentro con alguien.
7. Competencia conductual. Donde observa si en su forma de proceder hace lo correcto, lleva un camino que le gusta, adecuado y si suele prevenir los problemas que se le presentan.
8. Amistad íntima. Mide la capacidad de habilidad que tiene para hacer amistades, si hace amigos/as cercanos y si es capaz de poder mantener secretos y pensamientos de otros/as consigo.
9. Autovalía global. Se analiza lo a gusto que están a nivel global con sus vidas, como lideran esta, si están contentos con su vida y con el camino que llevan. Es un juicio global de la persona.

B) Variables que miden el programa de intervención desde la percepción del alumnado, en sus dimensiones Motivación, Valoración de la tarea y Creencia de autoeficacia:

Se mide antes de la aplicación del programa y recoge las opiniones del alumnado sobre expectativas y utilidad de este más la competencia percibida de los sujetos al enfrentarse a las tareas antes de realizarlo. También se recogerá las opiniones del alumnado al finalizar el programa que determinan si se han cumplido sus expectativas, si han encontrado el programa útil para su futura profesión y el nivel de competencia que han observado tener frente a las tareas.

1. Dimensión Motivación de la tarea. Recoge la opinión de los sujetos sobre cómo piensan que percibirán el Programa Expresivo-corporal en cuanto a expectativas e ilusiones. Se mide antes de empezar el programa y una vez finalizado el mismo.
2. Dimensión Valoración de la tarea Recoge la opinión de los sujetos sobre cómo percibirán la utilidad del programa para su futuro profesional. Se mide antes de empezar el programa y una vez finalizado el mismo.
3. Dimensión Creencia de autoeficacia de la tarea. Recoge la opinión de los sujetos sobre lo que piensan de su nivel de competencia percibida. Se mide antes de empezar el programa y una vez finalizado el mismo.

C) Valoración de las actividades integrantes del programa de intervención, en sus diferentes dimensiones de análisis.

Se miden las tres actividades mejor y peor valoradas del programa frente a la motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia. La valoración se lleva a cabo en un rango de puntuación de 1-5 escala *Likert*.

1. Las tres actividades mejores y peores de la motivación.- recoge las tres actividades que más y menos les han motivado al alumnado sobre el programa.
2. Las tres actividades mejores y peores sobre la valoración de la tarea.- recoge las tres actividades que más y menos han valorado del programa.
3. Las tres actividades mejores y peores sobre la creencia de autoeficacia.- recoge las tres actividades que más y menos competentes han sido dentro del programa.

D) Experiencias del alumnado sobre las actividades integrantes del programa de intervención en sus diferentes dimensiones de análisis.

1. Dimensión de Motivación de la tarea positiva y negativa. Recoge del alumnado las opiniones relacionadas con el programa sobre los aspectos o experiencias que más le han motivado positiva o negativamente de las tareas realizadas en el programa.
2. Dimensión de Valoración de la tarea positiva y negativa. Recoge del alumnado las opiniones positivas y negativas de la valoración de la tarea.
3. Dimensión de Creencia de autoeficacia positiva y negativa. Recoge del alumnado sus opiniones y experiencias sobre el grado de competencia percibida que ha experimentado en la realización de las tareas tanto positivas como negativas.

5.4. INSTRUMENTOS Y MEDIDAS

5.4.1. TEST DE AUTOCONCEPTO PARA UNIVERSITARIOS (TAU)

El Test de autoconcepto universitario (TAU), de realización propia, mide el autoconcepto de nuestro alumnado. Está compuesto por nueve preguntas que se responden con una cruz en la casilla que elijan. La puntuación es de tipo escala *Likert* del (1-5), donde el uno corresponde a la afirmación con la que menos de

acuerdo se esté y el cinco corresponde a la afirmación con la que más de acuerdo se esté. Cada pregunta está relacionada con un componente del autoconcepto. Es importante en la investigación para ver el punto de partida de nuestro alumnado sobre su autoconcepto y tras la aplicación del programa ver resultados sobre la mejora de este (Ver anexo 1).

Variable autoconcepto

Componente que intervienen en el autoconcepto:

- Competencia académica
- Competencia deportiva
- Autovalía global
- Aceptación social
- Atractivo romántico
- Amistad íntima
- Competencia social
- Competencia conductual
- Apariencia física

¿Cuándo se aplica?: Antes y después de la realización del programa.

En el pretest: se aplica antes del comienzo del programa y se pretende conocer cuál es el estado global respecto del autoconcepto en los universitarios/as antes de comenzar el Programa Expresivo-corporal.

En el posttest: se aplica después de finalizar el programa y se quiere analizar si ha habido una mejora del autoconcepto en los/as universitarios/as

Consistencia:

El test del autoconcepto para universitarios (TAU), se basa en las dimensiones del *Test Self-Perception profile for adolescent* (Harter, 1988), con una traducción al castellano en la que se elimina la escala de Competencia Laboral, por considerar al igual que en el estudio que hacen, Pastor, Balaguer, Atienza, García-Merita, (2001), por no ser adecuado para sus estudiantes e incluso por no resultar de interés en la investigación. En el Test de Autoconcepto Universitario (TAU), también se elimina el dominio laboral, ya que no se considera pertinente para nuestro alumnado universitario. En los análisis factoriales se muestra una

clara estructura de nueve dimensiones en donde aparecen saturaciones, ya que casi todos los pesos factoriales superan a 30.

Por lo tanto la adaptación que se ha hecho de nuestro test del de Harter tiene como diferencia de origen:

1. La adaptación al castellano hecha por el equipo de Pastor, Balaguer, Atienza, García-Merita (2001). Donde se hace un estudio en la Comunidad Valenciana a 1.038 estudiantes entre 15 y 18 años. En el que se elimina la subescala de Competencia Laboral y se hace un análisis de la validez factorial y fiabilidad del instrumento. Ofreciendo como resultados el apoyo a la naturaleza multidimensional del autoconcepto y la clara estructura unifactorial de la Autovalía Global.
2. De la misma forma la Subescala de Competencia Laboral ha sido eliminada en nuestro estudio por no considerarla una dimensión de interés para nuestro trabajo. Por lo tanto se ha quedado el test en 9 preguntas correspondientes a cada dimensión del test original de Harter (1988).

5.4.2. ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC)

La Encuesta de autopercepción Expresivo-corporal (EAEC) de realización propia, mide el nivel de percepción sobre el programa respecto a las expectativas e ilusiones que tiene nuestro alumnado, el valor de utilidad que le dan a la tarea y lo competentes que pueden ser antes y después de éste. Está formada por tres preguntas y cada una de ellas se responde con tres afirmaciones. Por lo tanto cada alumno o alumna tendrá que haber respondido a nueve afirmaciones. Ambas encuestas son iguales, simplemente cambian el tiempo verbal, futuro y pasado (Tabla 29 y 30 en anexo 1).

Variables que trabaja:

- **Dimensión motivación de la tarea.** Pregunta 1 antes y después
- **Dimensión valoración de la tarea.** Pregunta 2 antes y después
- **Dimensión creencia de autoeficacia.** Pregunta 3 antes y después

Está formado por tres preguntas realizadas antes del programa y por tres preguntas realizadas después del programa. Estas preguntas conectan con las dimensiones:

¿Cuándo se aplica?: Antes y después del Programa de intervención Expresivo-corporal.

Consistencia:

Los programas de intervención para la mejora del autoconcepto dentro de las claves psicoeducativas garantizan la inclusión de las dimensiones que contienen las preguntas del cuestionario (Quiles y Espada, 2004). Tanto la motivación como la valoración de la tarea y la creencia de autoeficacia son dimensiones predictivas de la evolución y el estado del individuo en la modificación de su conducta y a la vez de su autoconcepto. Naranjo (2006) y Pope (1991), trabajan en esta línea en programas cuyas intervenciones deben basarse en proporcionar al sujeto situaciones donde analice su comportamiento, observe el grado de motivación que tiene y el nivel de competencia en sus actuaciones.

En la aplicación de un programa es necesario ver el estado inicial de su alumnado para poder intervenir ajustándose a la realidad, por ello la necesidad de realizar esta encuesta que sirva como sondeo sobre el estado de la cuestión.

Además de la importancia que le da la literatura sobre la necesidad de aplicar cuestionarios previos para saber el estado inicial de nuestro alumnado, esta encuesta fue revisada por expertos en el campo de la psicología y de la educación de la Universidad Complutense de Madrid.

A su vez esta encuesta ha sido ajustada por la docente que aplica el programa durante años hasta llegar a simplificarlo a tres preguntas básicas pero que responden a las necesidades del programa.

5.4.3. FICHA DEL ALUMNADO DE VALORACIÓN DE DIMENSIONES

La Ficha del alumnado de valoración de dimensiones (Motivación de la tarea, Valoración de la tarea, Creencia de autoeficacia), mide la percepción que tiene el alumnado en cada una de las actividades que realiza respecto a la motivación, la valoración y competencia que sienten en cada tarea que trabajan. La puntuación es del (1-5) escala *Likert* donde uno significa baja puntuación y el cinco alta puntuación sobre la percepción de las dimensiones en la tarea (Tabla 31 en anexo 1).

Variables que se trabajan:

- **Motivación**
- **Valoración de la tarea**
- **Creencia de autoeficacia**

¿Cuándo se aplica?: Durante el proceso del programa trabajan sobre estas dimensiones y al final en el dossier entregan sus medias en las tres dimensiones y sus descripciones sobre las tareas.

Consistencia:

En cuanto a la consistencia de este instrumento decir que viene avalado por los anteriores. Ya que trabajamos sobre las mismas variables pero en este caso se hace una evaluación procesual sobre el programa a través del análisis de las tareas.

5.4.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL SOBRE AUTOCONCEPTO

El Programa de intervención Expresivo-corporal está formado por 100 actividades que corresponden a 100 fichas del alumnado de valoración de las dimensiones. El programa en su globalidad pretende recoger toda la información en el proceso sobre las actividades (Ver anexo 3).

A continuación de desarrolla con más detalle:

El Programa de intervención Expresivo-corporal será un elemento de uso para el docente, ya que en el viene registrado las actividades que se aplicarán a lo largo de todo el curso académico. El programa de intervención vendrá con todos sus apartados completos, ya que se utilizará como guía del docente o programación del curso de forma estructurada. Sin embargo todo lo que tiene que ver con el trabajo personal diario del alumnado corresponderá al dossier.

El programa contempla los dos ejes fundamentales de la Expresión Corporal para trabajar el autoconcepto en toda su extensión: **El cuerpo y el movimiento**

En esta tabla se muestra los ejes fundamentales de trabajo en la Expresión Corporal donde vamos a incidir para mejorar el autoconcepto. (Ver tabla 2).

Tabla 02. Ejes fundamentales de la expresión corporal desde donde se trabaja el autoconcepto

EJES FUNDAMENTALES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL DESDE DONDE SE TRABAJA EL AUTOCONCEPTO	
YO CUERPO	YO MOVIMIENTO
- Conocimiento del cuerpo expresivo	- Dimensión Expresiva
- Conocimiento del cuerpo comunicativo	- Dimensión Comunicativa
- Conocimiento del cuerpo creativo	- Dimensión Creativa
El foco se pone en el cuerpo: <ul style="list-style-type: none">• Se trata de hacer consciente al cuerpo de su realidad	El foco se pone en el movimiento: <ul style="list-style-type: none">• Se trata de hacer consciente al movimiento de su realidad
Ambos cuerpo-movimiento conviven juntos y se trabajan desde la emoción	

El programa cuenta con la parte del trabajo del alumnado.

El dossier (diario personal). Cuenta con los mismos apartados que el programa de intervención menos la parte del contenido transversal que no vendrá incluido

El alumnado se ocupará diariamente en rellenar cada apartado y tendrá que incluir también una reflexión diaria de las sensaciones y percepciones de lo que ha vivido dentro del aula cuando ha desarrollado la actividad.

Este dossier será un diario personal donde el alumnado trabajará desde varias dimensiones curriculares propias de la asignatura de Expresión Corporal y de los programas del curso. Se ha tomado como referencia para desarrollar el programa las tareas recogidas en el libro de (Learreta, Sierra y Ruano, 2005), como también aspectos didácticos del libro (Learreta, Sierra y Ruano, 2006).

Las dimensiones Expresivo-corporales

- Dimensión Expresiva
- Dimensión Comunicativa
- Dimensión Creativa

La forma de afrontar este trabajo contempla varias competencias de análisis sobre la tarea diaria:

- La competencia a nivel curricular
- La competencia a nivel profesional
- La competencia a nivel emocional

La competencia a nivel curricular abarca todos los aspectos relacionados con metodología que se explica en clase de forma organizada y que incluye.

- ✓ Descripción de la actividad. El alumnado tiene que describir las actividades que se realicen diariamente.
- ✓ Los contenidos que el docente irá indicando cada vez que se trabaje uno nuevo.
- ✓ Los objetivos que tendrán que incluirse sobre cada actividad que desarrollan.
- ✓ Observaciones que se hacen a lo largo de la clase, que pueden ser tanto de parte del docente como del alumnado y que son de interés incluirlos.

La competencia a nivel profesional queda reflejada sobre todo en cada una de las partes de la explicación metodológica. Donde el docente refuerza lo puramente académico y el programa establecido a nivel curricular, con aportaciones teórico prácticas sobre la forma de llevar una clase y aquellos aspectos importantes que tiene que tener en cuenta en sus clases:

- ✓ Aspectos de tipo organizativo sobre todo, respecto organización, presentación de las actividades, temporalización en las tareas, etc.
- ✓ Forma de guiar la clase. Maneras de actuar frente al alumnado en diferentes ocasiones puntuales.
- ✓ Tipo de interacciones que se utilizan y entre docente-alumnado y alumnado entre ellos y ellas.

La competencia a nivel del trabajo de emociones sobre el autoconcepto. Se trabajará de forma transversal junto con la competencia curricular y profesional.

- ✓ Contenidos transversales que están relacionados con los focos importantes del autoconcepto (conocimiento del yo corporal en sus tres dimensiones expresiva, comunicativa y creativa).

- ✓ El análisis de tres constructos significativos dentro de la evolución y mejora del autoconcepto que son la motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia.
- ✓ La reflexión diaria del alumnado frente a las situaciones que se enfrentan en clase desde el punto de vista emocional.

A continuación se presenta en la tabla las líneas de intervención del programa para poder mejorar el nivel de autoconcepto en el alumnado universitario (Tabla 3).

Tabla 03. Líneas de intervención de la mejora del autoconcepto

LÍNEAS DE INTERVENCIÓN DE MEJORA DEL AUTOCONCEPTO	
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE AUTOCONCEPTO	DOSIER
El DOCENTE trabaja el programa	El ALUMNADO trabaja el Dossier
Objetivo trabajar en el curso los tres niveles de competencias: La competencia a nivel curricular La competencia a nivel profesional La competencia a nivel emocional	
El programa presenta: • Contenido curricular • Contenido transversal	El dossier presenta: • Contenido curricular
El docente trabaja con el alumnado la competencia emocional a través del contenido transversal: • Conocimiento del cuerpo expresivo • Conocimiento del cuerpo comunicativo • Conocimiento del cuerpo creativo	El alumnado trabaja sobre el contenido curricular a través de las tres dimensiones: • Dimensión Expresiva • Dimensión Comunicativa • Dimensión Creativa
Ambos incluyen: 100 Fichas que deben contener las 100 actividades	
Las fichas en el programa vienen completas: • A nivel competencias • A nivel dimensiones • A nivel conocimiento del cuerpo.	Las fichas del dossier aparecen sin rellenar, para que sean diariamente completadas: • A nivel competencias (curricular y profesional). • A nivel de dimensiones (Expresiva, Comunicativa y Creativa).
(autoconcepto) El trabajo que se lleva a cabo para la mejora del autoconcepto, también se ve reforzado por: • La reflexión diaria del alumnado sobre sensaciones y emociones sentidas en el aula. • Y la valoración sobre tres factores motivacionales de interés en el autoconcepto.	
El programa contempla esta parte como punto importante a desarrollar con el alumnado. En la reflexión: • Se observan aspectos de la competencia emocional, por parte del alumnado.	El dossier contiene una reflexión diaria: Donde el alumnado expresará, sensaciones, sentimientos, y puntos de vista sobre lo vivido en la clase.
Los factores a valorar son: • Motivación de la tarea • Valoración de la tarea • Creencia de autoeficacia	El alumnado valora diariamente estos tres ítems con cada actividad a través de sus sensaciones y percepciones por escrito. • Motivación de la tarea • Valoración de la tarea • Creencia de autoeficacia

5.5. PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA TOMA DE DATOS

En cuanto al procedimiento y la toma de datos dentro de nuestra investigación tendríamos dos fases para recibir los datos. Está relacionado con el tipo de instrumento que se ha aplicado.

Primera parte recogida de la Encuesta de autopercepción sobre Expresión Corporal (EAEC) y el Test de Autoconcepto para Universitarios (TAU)

Por un lado están los instrumentos que se pasan previos a la aplicación del programa y los que se pasan una vez finalizado este. En la primera clase y sin contar al alumnado nada de lo que iba el programa se hace un sondeo de sensaciones sobre lo que consideran que podrá ser el programa, a través del test de Autoconcepto para Universitarios y la encuesta de autopercepción sobre Expresión Corporal (EAEC).

Una vez que entregaron ambos test y la encuesta, en la segunda clase se le informa de la aplicación de un Programa Expresivo-corporal donde se va a trabajar en distintos niveles los aspectos académicos-cognitivos, profesionales-estratégicos y personales-emocionales.

Presentación del Programa

Se le comunica al alumnado que han de realizar a lo largo del curso una ficha de cada actividad que se desarrolle en la clase y a través de un Power Point, queda claro los elementos que intervienen en ella y como han de rellenarlo. Cada uno de los apartados es explicado detenidamente y se deja espacio para dudas. Una de las recomendaciones es que hagan el trabajo diario del programa porque en cualquier momento la profesora podrá pedir lo que llevan trabajado. Aun así en Moodle cada alumno y alumna tiene una carpeta y la docente tiene acceso a ella para ver cómo van trabajando de forma individual. Como todos los días deben registrar tanto descriptivamente como numéricamente lo que les ha parecido la actividad desde las tres dimensiones que son la motivación, valoración de la tarea y creencia de aprendizaje en las fichas, se ve la evolución de nuestro alumnado y el nivel de implicación en el programa.

Diremos que así como el pretest y la encuesta previa son recogidas de datos puntuales que se toman en el momento, en la parte del programa la recogida de

datos será procesual. O bien por recogidas puntuales que pida la docente o porque podamos observar cómo llevan el proceso de recogida de datos en el campus virtual. Estas observaciones de la docente principalmente será más de tipo control si se está llevando con dinamismo el programa o si se ve que en algunos apartados de forma general no parece que lo estén haciendo correctamente. Eso hará que de forma también puntual se expliquen dudas sobre el programa.

La recogida de datos al finalizar el programa en el posttest, Test de Autoconcepto en Universitarios (TAU) y la Encuesta de Autopercepción en Expresión Corporal (EAEC)

La recogida de datos al final del programa coincide con el fin de curso, el alumnado en su día último tendrá que rellenar posttest, Test de Autopercepción en Universitarios (TAU) y hace la Encuesta de Autopercepción en Expresión Corporal (EAEC).

La recogida del Dossier

La recogida del dossier se hará más tarde ya que requiere una elaboración importante, y se le deja unos días para que puedan organizarlo bien y entregarlo adecuadamente. Ya que no solo lleva la parte de recogida de datos que nos interesa para nuestra investigación, sobre las tres dimensiones y sus puntuaciones y descripciones, sino que lleva unida toda la parte curricular de la asignatura, más la procedimental.

En este dossier tendrán que haber recopilado todas las actividades valoradas de todo el curso, más una media final sobre cada dimensión. Escala *Likert* de (1-5). Por lo tanto no solo tendremos la información de las 100 actividades evaluadas, sino de la media de todas las 100 actividades para la motivación, la valoración de la tarea y para la creencia de autoeficacia.

Es decir que en nuestra recogida de datos tendremos de cada alumno y alumna 300 datos cuantitativos sobre todas las dimensiones. Más todas las afirmaciones realizadas de cada actividad y dimensión.

Los datos recibidos de cada alumno/a serán:

- 9 respuestas del pretest y 9 respuestas del posttest (TAU)

- 9 afirmaciones respondidas por tres preguntas de la encuesta previa (EAEC). Cada pregunta y son tres debe responderse con tres afirmaciones. Y en la encuesta final igual.
- Las 100 actividades son evaluadas desde las tres dimensiones, con la puntuación de (1-5). Obtendremos por tanto 300 puntuaciones.
- Las 100 actividades son evaluadas desde las tres dimensiones de forma descriptiva, por lo tanto obtendremos 300 afirmaciones mínimo.
- Al finalizar el programa deberán dar la media de cada dimensión y de sus actividades de forma numérica, junto con la descripción de afirmaciones sobre lo que les ha parecido las tres mejores tareas sobre cada dimensión tanto positivas, como negativas.

5.6. TRATAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS

5.6.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

La accesibilidad en casi todos los programas de Windows, dan la posibilidad de guardar un apartado para disponer de una hoja de cálculo y hacer ciertos trabajos con ellos. Pero en el caso del desarrollo de una tesis, donde se manejan muchos datos, es importante acceder a otros programas que trabajan más específicamente el registro de datos y da muchas más posibilidades. Por ello en nuestra investigación se utilizó el SPSS IBM que es el que más se usa junto con el BMDP en la investigación aplicada a las Ciencias Sociales (Bisquerra, 2004).

El SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) es una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico. De gran utilidad y de buena comprensión en su uso sobre todo para estudiantes que hacen carrera, con la única dificultad que está condicionado a una licencia y esto puede interferir en la continuidad de utilizarlo. En nuestro caso IBM ofrece este servicio a la Universidad Complutense y por ello no hubo ningún problema. Aun así y pudiendo haber prescindido de este se ha hecho uso del Excell, ha sido el paso intermedio entre el manejo de datos manual y el estadístico SPSS, que es necesario cuando se maneja gran cantidad de información (Buendía, Colas y

Hernández, 1997). El tipo de análisis realizado se plantea junto con la presentación de los resultados.

5.6.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Como dice Jackson (1980), el ordenador no puede controlar al hombre, será una herramienta inútil si no se utilizan adecuadamente en los procesos. Muchos de los estudios de análisis de contenidos que se realizan, se desarrollan de forma errónea sobre todo en los análisis previos que hace el investigador para incluir la información en el sistema. Por lo tanto es importante estructurar los contenidos con rigor. En el caso de nuestro estudio el proceso de categorización fue largo y lento por ser conscientes de que la investigación tuviera la solvencia suficiente para que los datos sean consistentes. Para este estudio se utilizó el AQUAD versión 6. Programas como este nos han ayudado a analizar datos cualitativos, y a reducirlos, pasando por muchos procesos como el de controlar, reconstruir, y lo más importante comunicar de forma puntual los procesos de la investigación además de exponer los resultados de la investigación.

CAPÍTULO VI: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. TEST DE AUTOCONCEPTO PARA UNIVERSITARIOS (TAU)

6.1.1. FIABILIDAD DEL TEST DEL AUTOCONCEPTO PARA UNIVERSITARIOS (TAU)

El Test de autoconcepto para universitarios, se ha aplicado en estudiantes universitarios que han desarrollado el programa de intervención sobre el autoconcepto en la asignatura de Expresión Corporal. Está formado por 9 preguntas que comprenden en su estructura las 9 dimensiones que trata Susan Harter en su Test Self-perception profile for adolescent (Harter, 1988).

1. Competencia académica
2. Competencia deportiva
3. Autovalía global
4. Aceptación social
5. Atractivo romántico
6. Amistad íntima
7. Competencia social
8. Competencia conductual
9. Apariencia física

Una vez pasado el mismo test antes y después de la intervención del programa, se comprueba que el valor de fiabilidad previo a la intervención del programa es de .703 y posteriormente a la intervención del programa, el alfa de Cronbach a nivel global ha sido de .822. Por lo que se puede decir que a nivel global las respuestas estudiadas se consideran bastante consistentes al superar en ambos momentos el 0.7. (Tabla 4)

Tabla 04. Valoración Global. Datos sobre su comportamiento

	Nº de ítems	Alfa de Cronbach (a)	Alfa de Cronbach (d)
Valoración Global	9	.703	.822

6.1.2. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS ESTUDIADOS ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DEL TEST DEL AUTOCONCEPTO PARA UNIVERSITARIOS (TAU)

Una vez analizado el comportamiento de cada uno de los ítems antes y después de la intervención del programa, se observa al aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk de normalidad que no se ha obtenido ningún comportamiento normal, por lo que se aplican pruebas no paramétricas.

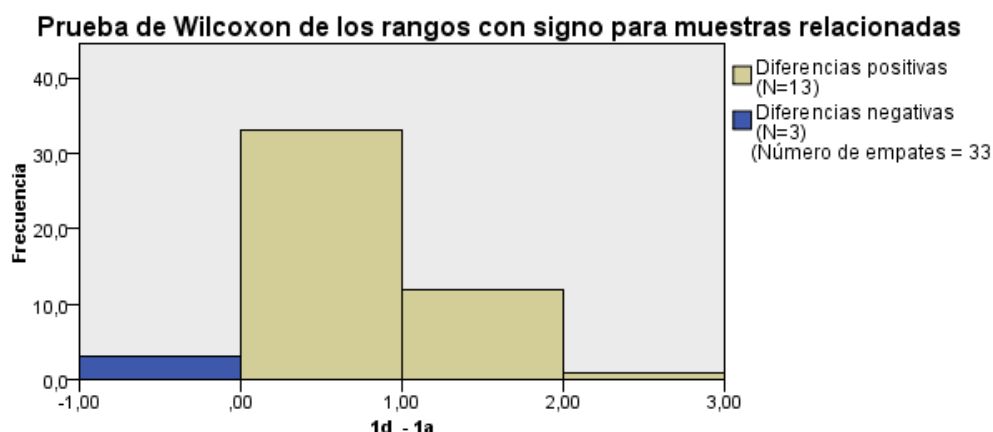
Competencia académica

La Tabla 5 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la competencia académica antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 05. Competencia académica. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	3.76	.56	3	5	3	4	4	.12
Después	3.98	.56	3	5	4	4	4	

Asimismo, en esta prueba se estudia las diferencias de las valoraciones en la competencia académica antes y después de empezar el programa. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 13 diferencias positivas, 33 empates y 3 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa (Figura 6).



N total	49
Estadístico de contraste	112,000
Error estándar	17,436
Estadístico de contraste estandarizado	2,524
Significación asintótica (prueba bilateral)	,012

Figura 06. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la competencia académica antes y después del programa

Como síntesis, se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la competencia académica según se haya obtenido antes o después del programa. Los valores medios obtenidos han pasado de $3.76 \pm .56$ a $3.98 \pm .56$.

Competencia deportiva

La Tabla 6 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la competencia deportiva antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 06. Competencia deportiva. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	3.78	.87	1	5	3	4	4	.000
Después	4.22	.77	2	5	4	4	5	

Asimismo en esta prueba se estudia las diferencias de las valoraciones en la competencia deportiva antes y después de aplicar del programa. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 22 diferencias positivas, 24 empates y 3 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa que después (Figura 7).

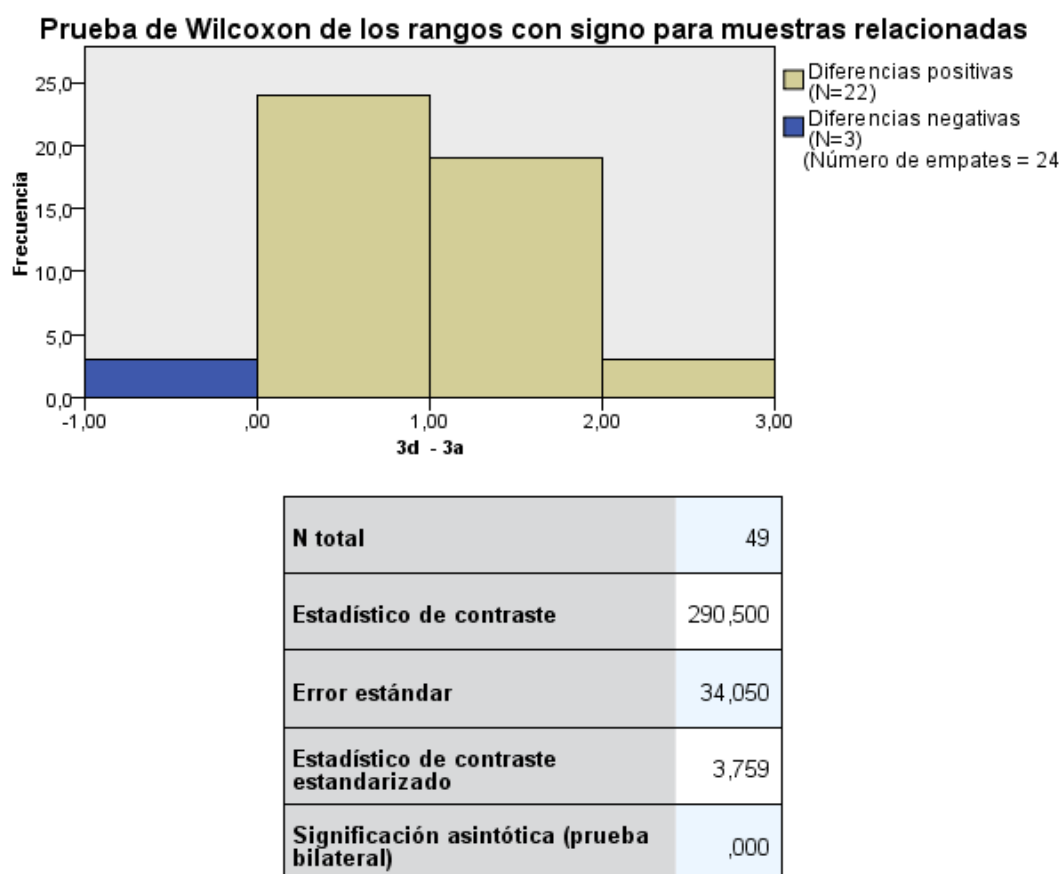


Figura 07. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la competencia deportiva antes y después del programa.

Como síntesis, se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la competencia deportiva según se haya obtenido antes o después de iniciarse el programa. Los valores medios obtenidos han pasado de $3.78 \pm .87$ a $4.22 \pm .77$.

Autovalía global

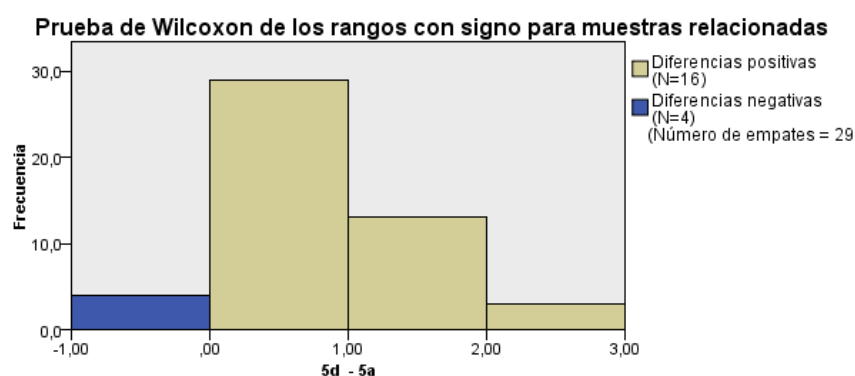
La Tabla 7 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se

rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la auto Autovalía global antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 07. Autovalía global. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	4.10	.85	2	5	4	4	5	.005
Después	4.41	.76	2	5	4	5	5	

Asimismo, en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en la Autovalía global. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 16 diferencias positivas, 29 empates y 4 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa que después (Figura 8).



N total	49
Estadístico de contraste	174,000
Error estándar	24,799
Estadístico de contraste estandarizado	2,782
Significación asintótica (prueba bilateral)	,005

Figura 08. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Autovalía global antes y después del programa

Como síntesis, se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de Autovalía global según se haya obtenido antes o

después del programa. Los valores medios obtenidos han pasado de $4.10 \pm .85$ a $4.41 \pm .46$.

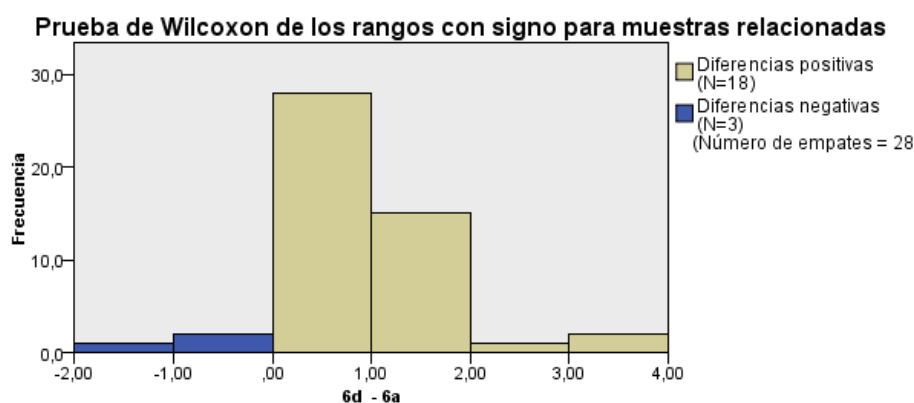
Aceptación social

La Tabla 8 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la aceptación social antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 08. Aceptación social. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	3.90	.7	2	5	4	4	4	.003
Después	4.29	.76	2	5	4	4	5	

Asimismo, en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en la aceptación social. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 18 diferencias positivas, 28 empates y 3 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa que después de iniciado el programa (Figura 9).



N total	49
Estadístico de contraste	194,500
Error estándar	26,935
Estadístico de contraste estandarizado	2,933
Significación asintótica (prueba bilateral)	,003

Figura 09. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Aceptación social antes y después del programa.

Como síntesis, se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de aceptación social según se haya obtenido antes o después de iniciar el programa. Los valores medios obtenidos han pasado de $3.90 \pm .70$ a $4.29 \pm .77$.

Atractivo romántico

La Tabla 9 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que el atractivo romántico antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 09. Atractivo romántico. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	3.16	.77	1	5	3	3	4	.013
Después	3.45	.74	2	5	3	3	4	

Asimismo, en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en cuanto al atractivo romántico. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 19 diferencias positivas, 23 empates y 7 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio de programa que después de éste (Figura 10).



Figura 10. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para el atractivo romántico antes y después del programa.

Como síntesis se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la dimensión atractivo romántico según se haya obtenido antes o después de iniciar el programa. Los valores medios obtenidos han pasado de $3.16 \pm .77$ a $3.45 \pm .74$.

Amistad íntima

La Tabla 10 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se

rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la amistad íntima antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 10. Amistad íntima. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	3.65	.69	2	5	3	4	4	.000
Después	4.16	.66	2	5	4	4	5	

Asimismo en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en la dimensión de Amistad íntima. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 25 diferencias positivas, 23 empates y 1 diferencia negativa por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa que después (Figura 11).

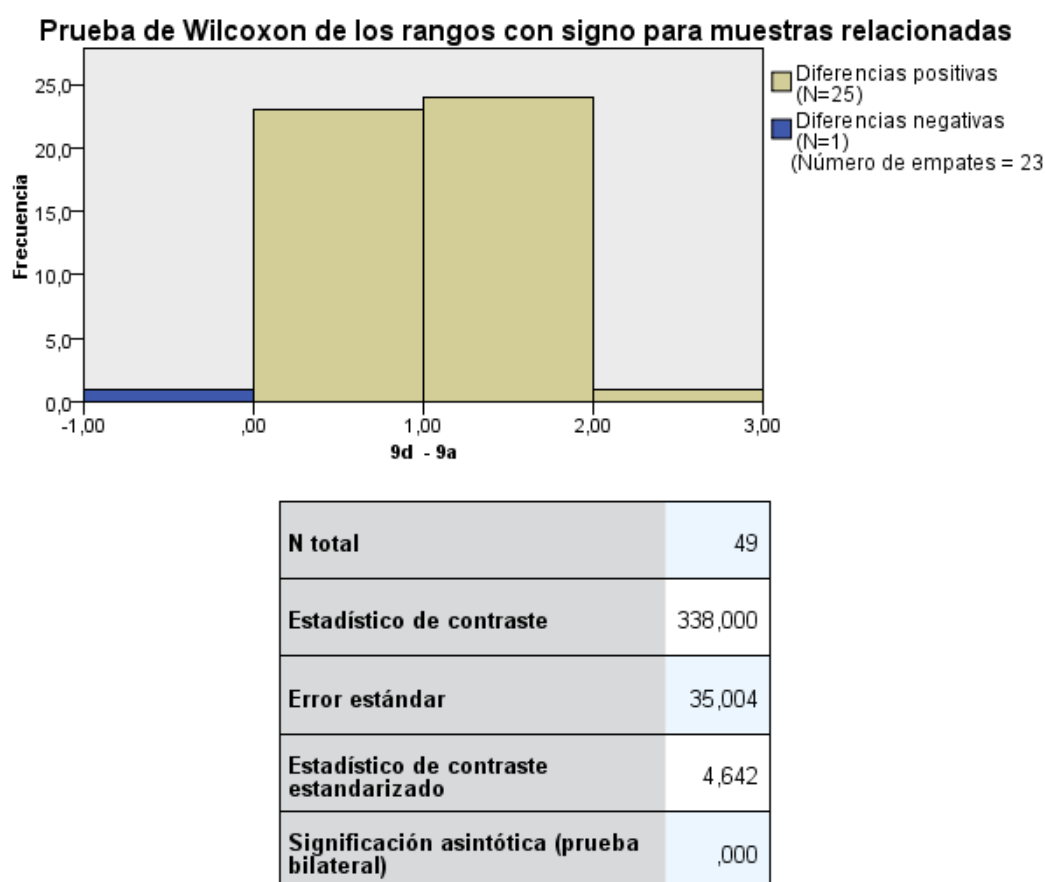


Figura 11. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Amistad íntima antes y después del programa.

Como síntesis se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la dimensión Amistad íntima según se haya obtenido antes o después de iniciar el programa. Los valores medios obtenidos han pasado de $3.65 \pm .69$ a $4.16 \pm .66$.

Competencia social

La Tabla 11 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se conserva la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la Competencia social antes y después tiene un comportamiento similar.

Tabla 11. Competencia social. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	4.43	.94	1	5	4	5	5	.074
Después	4.59	.84	1	5	4	5	5	

Asimismo en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en la Competencia social. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 12 diferencias positivas, 32 empates y 5 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa (Figura 12).



Figura 12. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Competencia social antes y después del programa.

Como síntesis, se puede decir que no existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de competencia social según se haya obtenido antes o después de iniciar el programa.

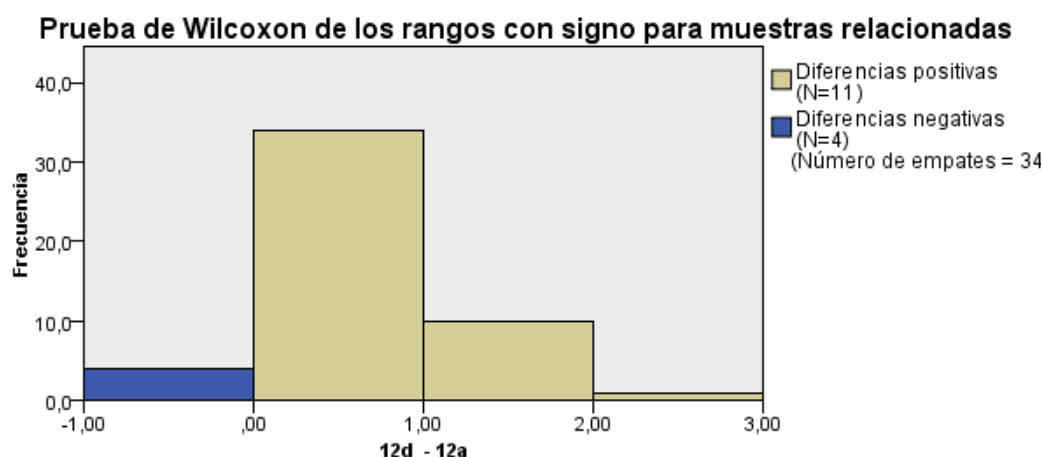
Competencia conductual

La Tabla 12 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se conserva la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la Competencia conductual antes y después tiene un comportamiento similar.

Tabla 12. Competencia conductual. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	4.29	.61	3	5	4	4	5	.059
Después	4.45	.50	4	5	4	4	5	

Asimismo en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en la Competencia conductual. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 11 diferencias positivas, 34 empates y 4 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa que después de iniciado éste. (Figura 13).



N total	49
Estadístico de contraste	90,000
Error estándar	15,910
Estadístico de contraste estandarizado	1,886
Significación asintótica (prueba bilateral)	,059

Figura 13. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Competencia conductual antes y después del programa.

Como síntesis se puede decir que no existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la Competencia conductual según se haya obtenido antes o después de iniciar el programa.

Apariencia física

La Tabla 13 muestra los datos descriptivos del test antes y después del programa. Además, también se puede observar con la prueba de Wilcoxon que se rechaza la hipótesis nula, por tanto, se puede decir que la Apariencia física antes y después tiene un comportamiento diferente.

Tabla 13. Apariencia física. Datos sobre su comportamiento

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Percentiles			Prueba de Wilcoxon
Antes	4.31	.71	3	5	4	4	5	.005
Después	4.61	.64	2	5	4	5	5	

Asimismo en esta prueba se estudian las diferencias de las valoraciones antes y después de aplicar el programa en la dimensión Apariencia física. En concreto se utiliza el valor de después menos el de antes, dándose en este estudio 18 diferencias positivas, 26 empates y 5 diferencias negativas por lo que existe una mayoría de puntuaciones más bajas antes del inicio del programa que después del inicio de éste. (Figura 14).

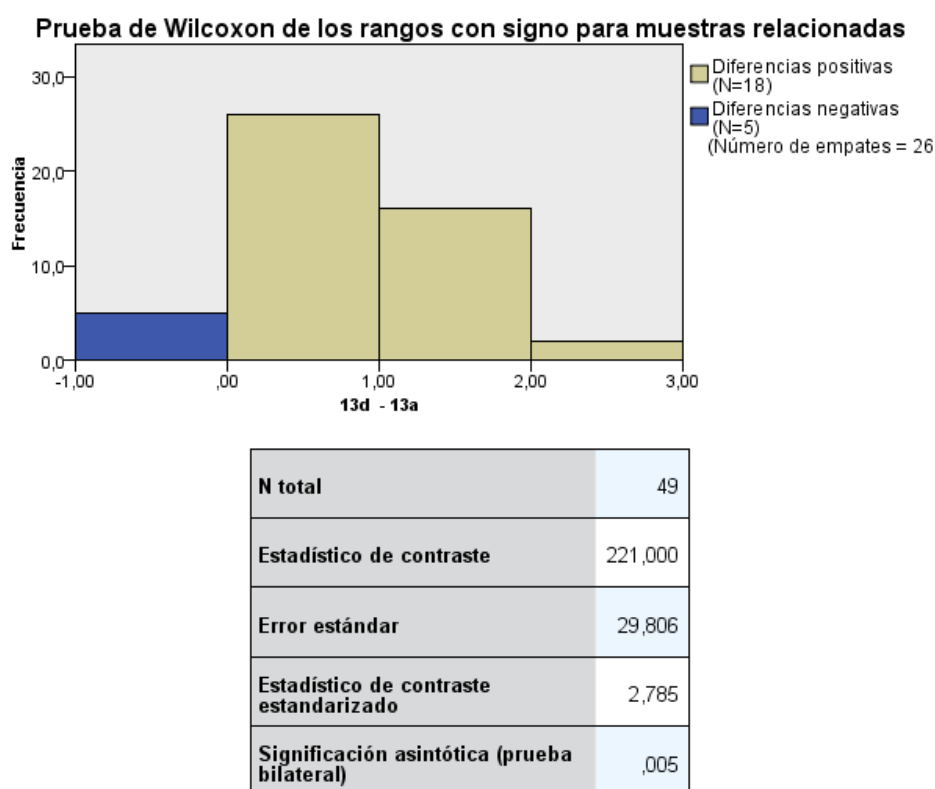


Figura 14. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Apariencia física antes y después del programa.

Se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación sobre la dimensión Apariencia física según se haya obtenido antes o después de iniciar el programa. Los valores medios han pasado de $4.31 \pm .71$ a $4.61 \pm .64$.

6.1.3. RESULTADOS COMPARATIVOS POR GÉNERO DEL TEST DE AUTOCONCEPTO PARA UNIVERSITARIOS (TAU)

Para conocer si existen diferencias en el comportamiento entre hombres y mujeres se aplican pruebas no paramétricas para muestras independientes a través de la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se han valorado

si existen diferencias significativas por género en los distintos aspectos estudiados antes y después de la aplicación del programa. (Tabla 14).

Tabla 14. Prueba U de Mann-Whitney de los distintos aspectos estudiados por género

	Sig.	
	Antes	Después
Competencia Académica	.561	.742
Competencia Deportiva	.470	.148
Autovalía Global	.357	.721
Aceptación Social	.027	.803
Atractivo Romántico	.402	.865
Amistad Intima	.138	.484
Competencia Social.	.962	.374
Competencia Conductual	.033	.043
Apariencia Física	.662	.367

No existen diferencias significativas en las puntuaciones Competencia académica, Competencia deportiva, Autovalía global, Apariencia física, Atractivo romántico, Amistad íntima, Competencia social por género antes y después del Programa. Sin embargo el comportamiento es distinto en los siguientes aspectos:

Aceptación social. Se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de aceptación social antes del inicio de curso según sea hombre o mujer. Los valores medios son más altos en las mujeres, con $4.21 \pm .54$ que en los hombres $3.70 \pm .84$. Sin embargo, no se encuentran diferencias en la Aceptación social después de iniciado el programa según sea hombre o mujer.

Competencia conductual. Se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la dimensión de la competencia conductual antes del inicio de curso según sea hombre o mujer. Los valores medios son más altos en las mujeres, con $4.53 \pm .51$ que en los hombres que obtienen $4.13 \pm .63$. Este mismo comportamiento sucede después del curso, ya que las mujeres alcanzan puntuaciones de $4.63 \pm .50$ y los hombres $4.33 \pm .48$.

Como síntesis señalar que las diferencias entre hombres y mujeres se dan antes del inicio de curso en la dimensiones de aceptación social. Tanto en el inicio como en el final del programa de intervención resulta significativa la dimensión competencia conductual.

6.2. ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC)

El perfil de autopercepción expresivo-corporal (EAEC) está formado por tres preguntas que se realizan previo a la intervención del programa y tres preguntas que se le hacen a los alumnos/as una vez terminado el programa. La primera pregunta se refiere a las expectativas e ilusiones que esperan del programa y si se han cumplido al finalizar este. Respecto a ambas están íntimamente ligadas con la dimensión de la motivación de la tarea. La segunda pregunta de la encuesta, atiende a la dimensión valoración de la tarea donde se les hace una pregunta sobre lo que piensan del programa y su utilidad para su futuro profesional. La tercera pregunta está relacionada con la dimensión creencia de autoeficacia que trata de ver cómo se perciben de competentes antes de la aplicación del programa y cuando lo finalizan como se han sentido de capacitados/as.

En la siguiente tabla se presentan las categorías emergentes una vez hecha la categorización de la encuesta.

Tabla 15. Categorías emergentes de la encuesta de autopercepción Expresivo-corporal

CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC)		
	ANTES	DESPUÉS
Pregunta N° 1 DIMENSIÓN DE MOTIVACIÓN DE LA TAREA		
Categorías	1º) Pérdida de miedos 2º) Mejora expresión corporal 3º) Aprendizaje sobre la asignatura 4º) Interacción grupal 5º) Desarrollo del desempeño profesional 6º) Percepción del disfrute 7º) Aspectos organizativos de la asignatura 8º) Conocimiento personal 9º) No contestadas	10º) Pérdida de miedos 11º) Conocimiento personal 12º) Aprendizaje sobre la asignatura 13º) Aspectos organizativos de la asignatura 14º) Desarrollo del desempeño profesional 15º) Percepción del disfrute 16º) Interacción grupal 17º) Mejora de la expresión corporal 18º) No contestadas
Pregunta N°2 DIMENSIÓN DE VALORACIÓN DE LA TAREA		
Categorías	19º) Desarrollo del desempeño profesional 20º) Desarrollo personal 21º) Perdida de vergüenza 22º) Interacción grupal 23º) Pérdida de miedos 24º) Nivel de expresividad 25º) Sensación de asignatura 26º) Nivel de comunicación 27º) Percepción del disfrute 28º) No contestadas	29º) Capacitación personal 30º) Desarrollo del desempeño profesional 31º) Percepción de la asignatura 32º) Nivel de expresividad 33º) Interacción grupal 34º) Pérdida de vergüenza 35º) Pérdida de miedos 36º) Percepción del disfrute 37º) No contestadas
Pregunta N° 3 DIMENSIÓN CREENCIA DE AUTOEFICACIA		
Categorías	38º) Sentimiento de incompetencia 39º) Consecución de metas 40º) Sentimiento de competencia 41º) Expectativas sobre la asignatura 42º) Carácter de la tarea 43º) Experiencia previa 44º) Conocimiento personal 45º) No contestadas	46º) Percepción de la asignatura 47º) Consecución de metas 48º) Conocimiento personal 49º) Carácter de la tarea 50º) Desarrollo del desempeño profesional 51º) No contestadas

6.2.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC). ANTES DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA

Esta tabla (Anexo 1) presenta la encuesta realizada a los alumnos y alumnas antes del desarrollo del programa. Se les pregunta sobre la percepción que tienen antes de comenzar el programa sobre la motivación de la tarea, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia.

6.2.1.1. Dimensión 1: Motivación de la tarea

A través de la pregunta: ¿cuáles son tus ilusiones antes de empezar este programa?, se intentan conocer cuáles son las ilusiones previas y las expectativas sobre lo que espera el alumnado. De todas las afirmaciones se han extraído unas variables que se recogen a continuación.

(Figura 15):

Categoría 1: Pérdida de miedos

Categoría 2: Mejora expresión corporal

Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura

Categoría 4: Interacción grupal

Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional

Categoría 6: Percepción del disfrute

Categoría 7: Aspectos organizativos de la asignatura

Categoría 8: Conocimiento personal

La distribución según el comportamiento de las categorías se puede ver más detallado en la figura 15 y a continuación se va ir analizando una a una las distintas categorías

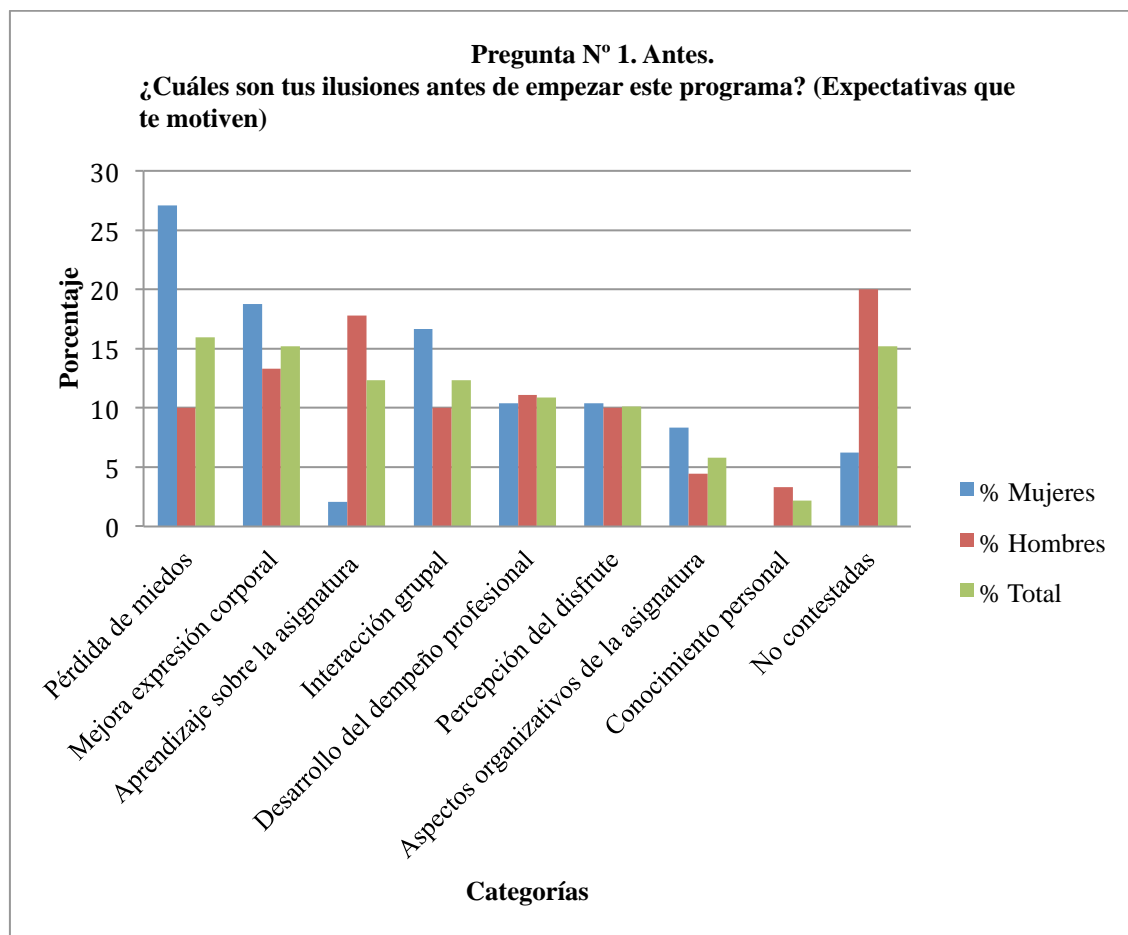


Figura 15. Expectativas antes de empezar el programa

▪ Categoría 1: Pérdida de miedos

La categoría “pérdida de miedos” aparece la número uno a la cabeza con un 27,08% en las mujeres y en los hombres un 10%. Las mujeres expresan en sus afirmaciones el interés porque la asignatura le servirá para perder miedos de toda índole, desde enfrentarse a un público, hasta hacer frente a situaciones comunicativas con las personas. Los hombres opinan parecido frente a esta categoría pero en menor medida.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría pérdida de miedos.

“ser una persona más divertida y extrovertida con las personas” (Alumna 3, C.A.)

“saber afrontar algunas situaciones incómodas” (Alumna 7, C.A.)

“desinhibirme en la medida de lo posible” (Alumno 6, C.A.)

▪ **Categoría 2: Mejora de la expresión corporal**

La categoría de “la mejora de la expresión corporal” aparece como una de las más importantes categorías respecto a la cantidad de afirmaciones que recibe. Las mujeres le dan más valor con un 18,75% respecto a los hombres 13,33%. Están muy interesados en poder adquirir una serie de habilidades para mejorar su capacidad expresiva a nivel corporal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de la mejora de la Expresión Corporal

“desarrollar algunos aspectos nuevos con la expresión de mi cuerpo”
(Alumna

5, C.A.)

“conocer distintas formas de trabajar con el cuerpo” (Alumna 15, C.A.)

“conocer todas las posibilidades de mi cuerpo a la hora de expresarme con él”

(Alumno 8, C.A.)

“aprender a expresarme delante de la gente” (Alumno 14, C.A.)

“adquirir más confianza para desenvolverse en público” (Alumno 7, C.A.)

▪ **Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura**

El “aprendizaje sobre la asignatura” es una de la categorías que ocupan los primeros puestos respecto a las otras, ya que existen bastantes afirmaciones de hombres con un 17,78% que hablan de las ganas que tienen de aprender y empezar la asignatura para conocer nuevos contenidos. Sin embargo en mujeres el caso es diferente ya que sólo una persona con un 2,08% del porcentaje total ha hecho una afirmación sobre esta categoría. Lo que parece haber mayor interés por parte de los hombres sobre el aprendizaje en general de la asignatura.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en el aprendizaje sobre la asignatura.

“intentar aprender todo lo que pueda” (Alumna 14, C.A.)

“ver que me podrá aportar personalmente los conocimientos que adquiriera”
(Alumno 2, C.A.)

“ aspirar a tener buenos resultados al finalizar el curso” (Alumno 9, C.A.)

“ se pueden aprender cosas interesantes y útiles” (Alumno 30, C.A.)

▪ **Categoría 4: Interacción grupal**

La categoría de “interacción grupal” en cuanto al género se dan casi iguales en porcentajes y tiene significatividad en el lugar que ocupan de la tabla. Tanto hombres como mujeres superan 16,67% mujeres y 10% los hombres. Sus afirmaciones indican que tienen la sensación que van a establecer buenas relaciones con los compañeros/a y que van a aprender a relacionarse mejor y poder tener mayor confianza entre ellos y ellas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría sobre interacción grupal.

“me gusta sociabilizarme con mis compañeros y mediante esta asignatura puedo” (Alumna 10, C.A.)

“aprender a relacionarme mejor con la gente” (Alumna 13, C.A.)

“coger más confianza de la que ya tengo con el resto de la clase” (Alumno 4, C.A.)

“conseguir perfeccionar distintas formas de tratar con los demás según lo que requiera la situación” (Alumno 6, C.A.)

▪ **Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional**

La categoría de “desarrollo del desempeño profesional”, está muy igualado en porcentajes tanto en hombres 10,42% como en mujeres en un 11,11%. Se puede decir que ambos están interesados en que las clases les valgan para poder trabajar y adaptar todos los aprendizajes obtenidos para ser buenos docentes en el futuro.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desarrollo del desempeño profesional.

“saber enseñar el día de mañana esta asignatura a los niños, por ser una

actividad muy importante y enriquecedora” (Alumna 16, C.A.)

“saber dar una buena clase de E.F” (Alumna 4, C.A.)

“aprender a utilizar la expresión corporal con los niños” (Alumno 7, C.A.)

“descubrir nuevas formas de hacer clase y nuevas actividades dentro de ella”

(Alumno 16, C.A.)

▪ **Categoría 6: Percepción del disfrute**

La categoría de “percepción del disfrute” guarda entre hombres y mujeres, parecidas proporciones. Hombres un 10% y mujeres un 10,42%. Consideran que las clases tendrán un carácter de disfrute y que se sentirán muy bien.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute.

“creo que será muy divertida”(Alumna 11, C.A.)

“ilusión de pensar que voy a disfrutar y a pasármelo bien además de aprender”(Alumna 12, C.A.)

“que las clases son la mayoría prácticas y que parecen divertidas”(Alumno 11, C.A.)

“realizar actividades interesantes y divertidas”(Alumno 19, C.A.)

▪ **Categoría 7: Aspectos organizativos sobre la asignatura**

En cuanto a los “aspectos organizativos sobre la asignatura” podemos observar que los hombres doblan en porcentaje con un 8,33% a las mujeres 4,44% respecto al aspecto relacionado con la organización de la asignatura y su forma de llevarla, lo consideran un aspecto muy importante para el futuro.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría aspectos organizativos sobre la asignatura.

“realizar un mismo ejercicio al principio y al final del cuatrimestre y ver la evolución” (Alumna 1, C.A.)

“realizar actividades que exijan una preparación previa y exponerlas
(Alumna

2, C.A.)

“realizar más práctica que teoría (Alumno 10, C.A.)

“creo que puede ser una asignatura diferente y eso me ilusiona” (Alumno
25,C.A.)

▪ **Categoría 8: Conocimiento personal**

En cuanto a la categoría de “conocimiento personal es muy poco significativa, dándose un 3,33% en los hombres y 0% en las mujeres. Esta categoría por lo tanto no es contemplada a penas como posible contenido o temática de interés y menos en mujeres, previo al comienzo del programa.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de conocimiento personal.

“conocerme a mí mismo así como mis posibilidades” (Alumno 23, C.A.)

“ver la capacidad que tengo en la asignatura” (Alumno 24, C.A.)

“aprender más sobre mí” (Alumno 24, C.A.)

6.2.1.2. Dimensión 2: Valoración de la tarea

A través de la pregunta: ¿Piensas que te puede valer cursar este programa?, se quiere conocer del alumnado el grado de utilidad que considera que puede tener cursar el programa; poder observar el interés y el valor que le pueda dar para su futuro personal y profesional. De todas las afirmaciones se han extraído unas variables que se recogen a continuación:

Categoría 1: Desarrollo del desempeño profesional

Categoría 2: Desarrollo personal

Categoría 3: Pérdida de vergüenza

Categoría 4: Interacción grupal

Categoría 5: Pérdida de miedos

Categoría 6: Nivel de expresividad

Categoría 7: Percepción de la asignatura

Categoría 8: Nivel de comunicación

Categoría 9 : Percepción del disfrute

La distribución según el comportamiento de las categorías, se puede ver más detallado en la Figura 16; y seguidamente se van a ir analizando, una a una, las distintas categorías.

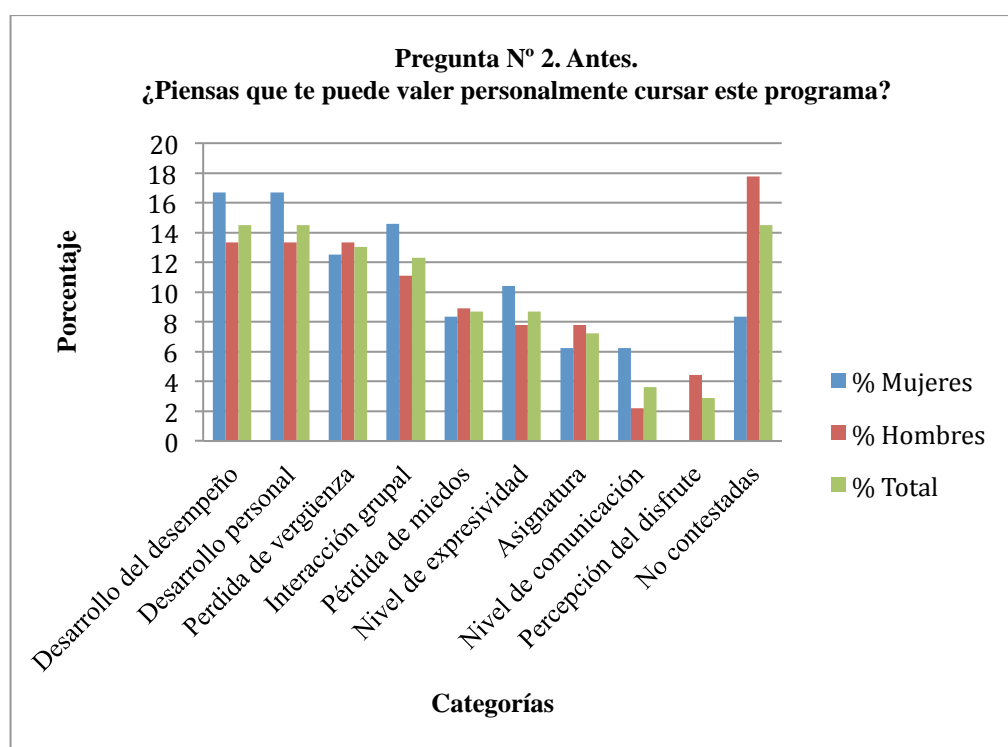


Figura 16. Grado de percepción de utilidad del programa

▪ Categoría 1: Desarrollo del desempeño profesional

La categoría de “desarrollo del desempeño profesional” está en el primer puesto de valor como importancia tanto en hombres con un 13,33% como en mujeres en un 16,67%. Consideran que esta asignatura puede ser muy válida para su futuro porque le ayudará a poder mejorar en muchos aspectos tales como romper bloqueos a nivel interacción con otros/as, trabajar aspectos personales para poder proyectar una buena imagen frente al alumnado y conocer aquellos aspectos teóricos fundamentales para la formación docente.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desarrollo del desempeño profesional

“para saber moverme y captar la atención de los alumnos” (Alumno 28, C.A.)

“es importante para mi futuro, para coger confianza y saber hablar en público”
(Alumno 17, C.A.)

“creo que la expresión corporal va a ser muy importante para mi futuro” (Alumno 6, C.A.)

“va a ayudarme a formarme como maestro y a expresar sin necesidad de hablar”
(Alumno 15, C.A.)

▪ **Categoría 2: Desarrollo personal**

La categoría de “desarrollo personal” está en el segundo puesto de valor como importancia tanto en hombres con un 13,33% como en mujeres en un 16,67%. El alumnado tanto masculino como femenino considera que es una asignatura que podrá aportar seguridad en uno mismo, confianza y superar ciertas limitaciones que se supone pueden entorpecer su forma de vida.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desarrollo personal.

“porque es una asignatura que puede hacerme crecer como persona” (Alumna 5, C.A.)

“para tener confianza conmigo misma y saber valorarme” (Alumna 9, C.A.)

“sentirme mejor conmigo mismo y con los que me rodean” (Alumno 9, C.A.)

“para desarrollarme como una persona íntegra y capacitada” (Alumno 22, C.A.)

▪ **Categoría 3: Pérdida de vergüenza**

La categoría de “pérdida de vergüenza” está en los primeros puestos respecto a las otras categorías quedando en un 13,33% en los hombres y en un 12,5% las mujeres. Es importante poder observar cómo está en porcentaje global al mismo nivel que las categorías que hablan sobre el futuro profesional y sobre el desarrollo personal. Es una variable que ocupa una posición muy elevada para tener en cuenta ya que consideran que tener vergüenza es un verdadero obstáculo no solo a nivel laboral sino a nivel personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute.

- “sí, para perder la vergüenza al exponer” (Alumna 4, C.A.)
- “es bueno porque desaparece la vergüenza a manifestar opiniones, gustos, etc” (Alumna 01, C.A.)
- “aprender a moverme con más soltura, sin importar lo que la gente piense” (Alumno 3, C.A.)
- “me puede ayudar a perder complejos” (Alumno 15, C.A.)

▪ **Categoría 4: Interacción grupal**

La categoría de “interacción grupal” 14,58% mujeres y hombres 11,11% tiene una posición elevada de interés tanto para hombres como para mujeres. Los motivos son variados pero van encaminados a considerar que si se trabaja con grupos con frecuencia y existen intervenciones abundantes en este sentido, se pueden desarrollar estrategias de mejora sobre cómo actuar en público y tiene un valor importante también en su futuro profesional al igual que personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de interacción grupal.

- “mejorar las relaciones con los demás” (Alumna 2, C.A.)
- “saber cómo actuar en ciertas situaciones” (Alumna 7, C.A.)
- “respetar lo que hacer los demás” (Alumno 3, C.A.)
- “aprender de los demás” (Alumno 19, C.A.)

▪ **Categoría 5: Pérdida de miedos**

La categoría de “pérdida de miedos” con un 8,89% en hombres y un 8,33% en mujeres tiene una representación media en el cómputo de todas las categorías, se considera estar en el ecuador. Tanto hombres como mujeres están muy equilibrados en porcentajes y los motivos que expresan son la necesidad de trabajar en el aula para disminuir estas sensaciones. Por ello consideran la asignatura un punto de partida para la mejora en la pérdida de miedos.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de pérdidas de miedos.

“perder miedo a hacer el ridículo” (*Alumna 1, C.A.*)

“es bueno porque pierdes el miedo a relacionarte con los demás” (*Alumna 10, C.A.*)

“me puede valer para superar dificultades como puede ser la improvisación” (*Alumno 5, C.A.*)

“sí porque me servirá para quitarme miedos a hablar en público” (*Alumno 14, C.A.*)

▪ **Categoría 6: Nivel de expresividad**

“El nivel de expresividad” es una categoría que es mayor en un 10,42% en las mujeres mientras que en los hombres es de un 7,78%. El alumnado expresa que es importante trabajar la expresividad corporal y gestual entre otros elementos para poder desenvolverse en condiciones como futuro formador/a en las clases cuando interactúen con los alumnos y alumnas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de nivel de expresividad.

“para adquirir mejor fluidez a la hora de expresarme” (*Alumna 11, C.A.*)

“tener más soltura a la hora de expresarme” (*Alumna 7, C.A.*)

“ver hasta dónde puedo llegar con la expresión de mi cuerpo” (*Alumno 2, C.A.*)

“va a mejorar la manera de expresarme corporalmente” (*Alumno 4, C.A.*)

▪ **Categoría 7: Percepción de la asignatura**

La categoría sobre “percepción de la asignatura” 7,78% hombres y 6,25% mujeres, está situado en una posición no significativa y relevante, teniendo tan solo 10 frases que lo representen entre hombres y mujeres. El alumnado habla sobre lo que le aportará la asignatura y lo que más destaca es la palabra aprender, aprender sobre conceptos y sobre la práctica.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute de la asignatura.

“para aprender técnicas para interpretar o gesticular correctamente” (Alumna 6, C.A.)

“para ampliar mis capacidades motrices” (Alumna 8, C.A.)

“nuevos métodos de enseñanza” (Alumno 16, C.A.)

“la principal razón es que me parece un apartado crucial dentro de la E.F” (Alumno 28, C.A.)

▪ **Categoría 8: Nivel de comunicación**

En la categoría “nivel de comunicación” se observa un 6,25% en las mujeres y un 2,22% en los hombres. Parece la mujer duplicar la cantidad de afirmaciones respecto a la importancia de trabajar en el futuro en el aula los aspectos comunicativos. El hombre parece no pronunciarse demasiado frente a este aspecto.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de nivel de comunicación.

“mejora la comunicación corporal” (Alumno 3, C.A.)

“porque en ocasiones es muy importante saber comunicarse sólo con el cuerpo”

(Alumno 12, C.A.)

“para poder comunicarme mejor con gestos” (Alumno 25, C.A.)

“puede servir en el extranjero para comunicarse aunque no sepas hablar el idioma” (Alumno 27, C.A.)

▪ **Categoría 9: Percepción del disfrute**

La categoría sobre la “percepción del disfrute” 0% mujer y hombre 4,44 % . Ocupa la última posición por lo tanto tiene muy poca significatividad dentro de todas las categorías de la pregunta. La mujer no ha contestado a ninguna afirmación.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute.

“me gusta aprender y adquirir nuevos conocimientos” (Alumno 5, C.A.)

“divertirme, creo que no será una asignatura aburrida” (Alumno 6, C.A.)

6.2.1.3. Dimensión 3: Creencia de autoeficacia

A través de la pregunta: ¿Cómo piensas que te sentirás de capacitado para realizar este programa?, se pretende conocer el nivel de capacitación que percibe el alumnado sobre el futuro programa que va a ser aplicado y sobre los contenidos que se van a desarrollar. Se puede observar por las categorías que emergen, el interés por determinados focos que aparecen con bastante frecuencia y las posibles dudas que se le plantea al alumnado antes de empezar.

De las afirmaciones hechas por hombres como por las mujeres, podemos destacar unas categorías emergentes que se presentan de mayor a menor frecuencia (Figura 17).

Categoría 1: Sentimiento de incompetencias

Categoría 2: Consecución de metas

Categoría 3: Sentimiento de competencia

Categoría 4: Expectativas sobre la asignatura

Categoría 5: Carácter de la tarea

Categoría 6: Experiencia previa

Categoría 7: Conocimiento personal

La distribución según el comportamiento de las categorías se puede ver más detallado en la figura 17 y seguidamente se va ir analizando una a una las distintas categorías

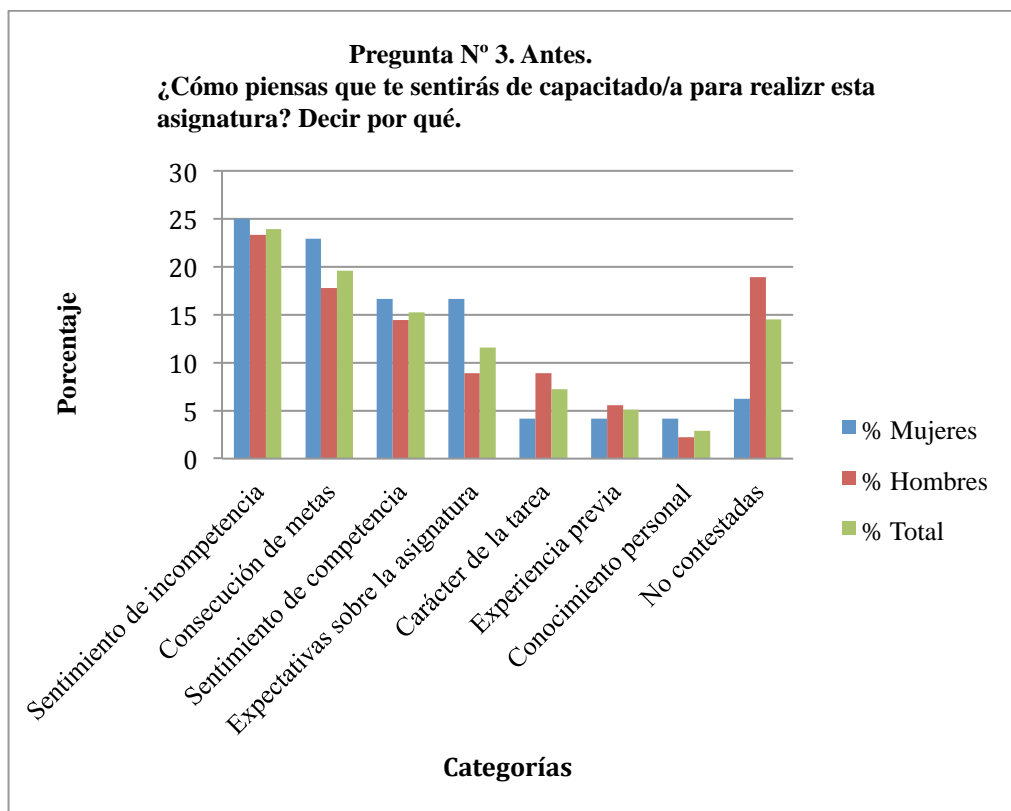


Figura 17. Nivel de percepción de competencia personal

▪ **Categoría 1: Sentimiento de incompetencia**

La categoría “sentimiento de incompetencia” se encuentra en el primer puesto en comparación con las otras categorías con un 23,91%, donde los hombres con un 23,3%, y mujeres con un 25% están equilibrados en sus afirmaciones. Existe por parte de ambos un sentimiento de limitación de las capacidades por reconocer que no se le da bien este tipo de tareas o porque no creen que podrán realizarlas adecuadamente por miedos y vergüenzas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría sentimiento de incompetencia.

“creo que al principio me costará un poco porque no sé bien cómo es la asignatura y al principio siempre se está más cohibido” (Alumna 1, C.A.)

“creo que no sé desenvolverme muy bien en público hasta que cojo confianza” (Alumna 15, C.A.)

“porque creo que la expresión corporal no se me da bien” (Alumno 4,

C.A.)

“porque creo que tengo poca imaginación y creo que puede ser importante”

(Alumno 13, C.A.)

▪ **Categoría 2: Consecución de metas**

La categoría “consecución de metas” viene representada del total de todas por un 19,57% con una frecuencia en afirmaciones elevada, de las cuales 22,92% pertenecen a las mujeres y un 17,78% pertenecen a los hombres. Esta categoría aparece en segunda posición como de las más descritas. El alumnado expresa que con el esfuerzo, el empeño y la constancia podrán conseguir con la asignatura mejorar en las metas que se proponen.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de consecución de metas.

“porque quiero quitarme cualquier tipo de inseguridad frente al público” (Alumna 9, C.A.)

“para mí esta asignatura es especial y a la vez difícil, por lo que es un reto” (Alumna 3, C.A.)

“pondré esfuerzo en la asignatura puesto que valoro la expresión corporal” (Alumno 18, C.A.)

“aunque sea de las más difíciles, me gusta luchar para conseguir mis metas” (Alumno 3, C.A.)

▪ **Categoría 3: Sentimiento de competencia**

En la categoría de “sentimiento de competencia” se puede observar cómo están bastante equilibrados los porcentajes entre hombres 14,44% y mujeres 16,67%. Y su porcentaje global comparado con otras categorías se encuentra aproximadamente en la mitad de la tabla. Tanto unos como otros expresan en sus afirmaciones que se sienten capacitados sobre todo porque lo relacionan con aspectos de la asignatura que le puedan gustar.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de sentimiento de competencia.

“me siento capacitada ya que me encantan las asignaturas que contienen practica” (Alumna 3, C.A.)

“porque creo que tengo facilidad para expresarme” (Alumna 7, C.A.)

“me considero que estoy capacitado ya que estoy bien físicamente” (Alumno 8, C.A.)

“porque se me da bien la E.F y no creo tener mucha vergüenza para expresarme a través del cuerpo” (Alumno 11, C.A.)

▪ **Categoría 4: Expectativas sobre la asignatura**

La categoría “expectativa sobre la asignatura” tiene un porcentaje de 11,59% donde las mujeres expresan más sobre ellas en un 16,67% frente al hombre 8,89%. Las afirmaciones en su mayoría son positivas ya que relacionan lo que les gusta sobre la temática de la asignatura y gustos personales y competencias que les favorecen para la futura práctica en el aula sobre todo en mujeres como ya se indica con doble afirmaciones.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de expectativa sobre la asignatura.

“porque disfruto con los ejercicios de expresión corporal” (Alumna 12, C.A.)

“no me gusta ser el centro de alguna actividad” (Alumna 15, C.A.)

“porque tengo ganas de trabajar con esta asignatura y es importante estar motivado para trabajar bien” (Alumno 5, C.A.)

“por desconocer cómo se van a portar mis compañeros” (Alumno 24, C.A.)

▪ **Categoría 5: Carácter de la tarea**

La categoría “carácter de la tarea” se ve representada en un 7,25% frente a todas las demás, donde el porcentaje se duplica en hombres con un 8,89%

respecto de las mujeres en un 4,17%. El lugar que ocupa es casi la posición final, por lo que no ha sido una categoría significativa. El alumnado en sus afirmaciones anticipa que la asignatura por sus características les puede ayudar y sienten interés por ella.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría carácter de la tarea.

“porque me parecen entretenidas las actividades hechas en clase” (Alumna 9, C.A.)

“nunca he tenido profesores para hacer cosas en público, me encanta” (Alumna 13, C.A.)

“porque las asignaturas dinámicas hacen más fluido el aprendizaje de la materia” (Alumno 6, C.A.)

“me siento atraído por las formas de expresión mediante el cuerpo, es un contenido interesante” (Alumno 19, C.A.)

▪ **Categoría 6: Experiencia previa**

La categoría “experiencia previa” tiene un porcentaje del 5,07%, poco significativa tanto en frecuencia como en porcentaje entre hombres y mujeres, estando igual de equilibradas en ambos. El alumnado que ha descrito sobre esta categoría refiere tener idea de esta asignatura por comentarios y por conocimientos previos respecto a su experiencia.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de experiencia previa.

“porque ya he dado algunas asignaturas parecidas en el T.A.F.A.D” (Alumna 7, C.A.)

“porque llevo 4 años dando clases de teatro” (Alumna 12, C.A.)

“porque ya la he cursado esta asignatura anteriormente” (Alumno 23, C.A.)

“por ser la primera vez que trabajo la expresión corporal” (Alumno 24, C.A.)

▪ **Categoría 7: Conocimiento personal**

La categoría “conocimiento personal” viene representada frente al conjunto de todas por un 2,9%, es una categoría poco representativa en el cómputo de todas las demás, ocupando el último puesto, teniendo un porcentaje del 2,2% en hombres y un 4,17% en las mujeres. Las afirmaciones aunque escasas giran en torno a que la asignatura les valdrá para poder tener más confianza en ellos/as mismas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de conocimiento personal

“Creo que me va a ayudar a confiar más en mí” (Alumna 16, C.A.)

“Me va a ayudar a sentirme más seguro” (Alumna 16, C.A.)

“No me considero tímido pero tampoco el más extrovertido” (Alumno 7, C.A.)

“Pienso que a lo mejor aprendo a ser mucho más extrovertido” (Alumno 9, C.A.)

6.2.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC). DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA

Una vez desarrollado el programa y terminada la asignatura de Expresión Corporal, el alumnado debe cumplimentar la encuesta de Autopercepción Expresivo-corporal (EAEC). Sus preguntas están en la misma línea de la encuesta pasada antes del programa, solo que aquí se le pregunta en pasado. Queremos tener una idea de su evolución y pensamiento de lo realizado. Con la encuesta se conoce el nivel de motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia que han tenido tras la realización de las tareas. De nuevo como en la encuesta pasada al inicio del programa, se extraen unas variables emergentes, que son el resultado de aquellos focos de interés que han considerado más importante y los motivos o causas por las que han escogido esos focos.

6.2.2.1. Dimensión 1: Motivación de la tarea

Tras haber preguntado sobre las ilusiones y motivaciones que tenían en un principio al iniciar el programa el alumnado, a través de la pregunta: ¿Se han

cumplido tus ilusiones al terminar la asignatura? se intentan observar los niveles de motivación que han tenido y de expectativas cumplidas después de haber aplicado el programa. Así la importancia de observar las categorías emergentes, que nos indican de alguna forma cuáles han sido los focos de interés dentro del ámbito de la motivación que han aparecido como más importantes en frecuencia:

Categoría 1: Pérdida de miedos

Categoría 2: Conocimiento personal

Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura

Categoría 4: Aspectos organizativos de la asignatura

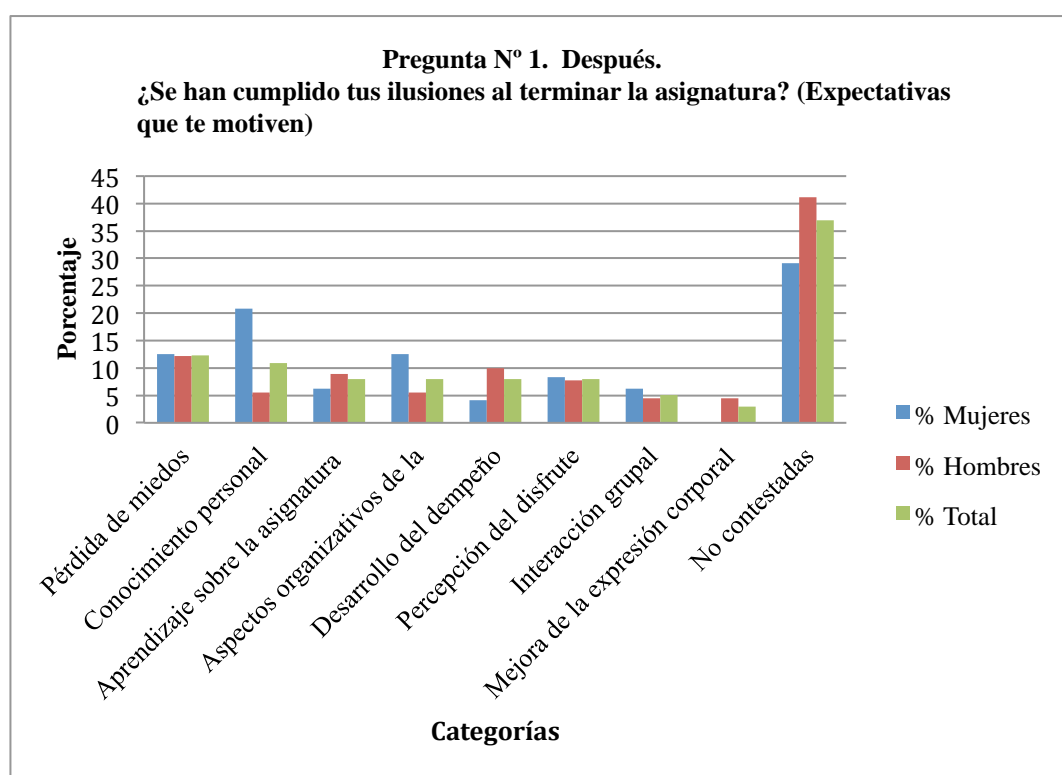
Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional

Categoría 6: Percepción del disfrute

Categoría 7: Interacción grupal

Categoría 8: Mejora de la expresión corporal

La distribución, según el comportamiento de las categorías, se puede ver más detallado en la Figura 18 y seguidamente se van a ir analizando las siguientes



categorías

Figura 18. Categorías sobre las expectativas cumplidas del programa

▪ **Categoría 1: Pérdida de miedo**

“La categoría de pérdida de miedos” parece ser la que más se representa en las afirmaciones, esto indica que en la mayoría de los casos tanto en hombres como en mujeres se han cumplido sus expectativas. Sobre todo se han centrado en los focos relacionados con la pérdida de miedo escénico y la posibilidad de poder enfrentarse a un público sin temor. El poder interactuar con tranquilidad y expresar en las situaciones ha sido uno de los logros que más han considerado importante, porque ha favorecido que también en el ámbito personal mejoren sus relaciones. En ambos se supera el 12%.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de pérdida de miedo.

“sí, quería aprender a soltarme y quitarme la vergüenza creo que lo he conseguido aunque a veces me cuesta” (Alumna 2, C.D.)

“he llegado a saber participar en las actividades sin sentirme incómoda” (Alumna 15, C.D.)

“sí en público me desenvuelvo mejor y esa era una de mis expectativas” (Alumno 15, C.D.)

“mi principal enemigo fue la timidez y el miedo a expresarme. Al acabar el curso he notado la ausencia total” (Alumno 18, C.D.)

▪ **Categoría 2: Conocimiento personal**

En cuanto al “conocimiento personal” hay una diferencia destacada entre hombres y mujeres en porcentaje, siendo las mujeres las que más afirmaciones tienen en un 20,83% respecto a los hombres que tienen un 5,56%. Las mujeres han considerado importante el haber trabajado sobre este tema de conocimiento personal a lo largo de todo el curso, ya que han sido más conscientes de su cuerpo y han aprendido a valorarlo más. Sin embargo los hombres no han percibido de la misma manera que las mujeres e incluso es poco significativa la muestra respecto a este tema.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría sobre conocimiento personal.

“sí porque era como una o un reto el ver hasta dónde podía llegar” (Alumna 7, C.D.)

“he conseguido sentirme a gusto y valorarme a mí y a mis compañeros” (Alumna 9, C.D.)

“sí, ha cumplido los objetivos que se plantearon a principio de año. Sí, ya que he podido mejorar mi yo hacia el exterior” (Alumno 2, C.D.)

“me ha servido para conocer más mi cuerpo y la importancia de la expresión” (Alumno 13, C.D.)

▪ **Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura**

La categoría “aprendizaje sobre la asignatura” tiene un porcentaje en chicos del 8,89% en hombres y 6,25% en mujeres, está en valores intermedios. Consideran ambos que el haber cursado la asignatura ha hecho que se aprendan conceptos interesantes y útiles tanto para la vida profesional como personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de aprendizaje sobre la asignatura.

“he aprendido cosas nuevas que me interesan mucho” (Alumna 9, C.D.)

“he aprendido conceptos útiles” (Alumno 5, C.D.)

“sí porque he aprendido a ver las cosas desde más puntos de vista” (Alumno 9, C.D.)

▪ **Categoría 4: Aspectos organizativos**

En “aspectos organizativos” donde la mujer se expresa más en relación a este tema en un 12,5% sobre 5,56% se observa que casi todas las afirmaciones que dan son en referencia a una mala estructuración en la tarea en su gran mayoría.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de aspectos organizativos.

“necesitaría más actividades en solitario para haber perdido mis miedos” (Alumna 3, C.D.)

“sí, aunque me hubiese gustado realizar más trabajos en grupo y con libertad
(*Alumna 11, C.D.*)

“no, debido al gran grupo. Muchas actividades hubieran sido muy intensas con
menos gente” (*Alumno 2, C.D.*)

“me han motivado mucho las sesiones de relajación” (*Alumno 9, C.D.*)

▪ **Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional**

En la categoría del “desarrollo del desempeño profesional” los hombres tienen un porcentaje mayor que las mujeres de 10% sobre 4,17%. Es una diferencia significativa dentro de unos porcentajes reducidos donde lo que más se repite son expresiones sobre el valor y utilidad que tiene haber cursado la asignatura para su futuro profesional.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desempeño profesional.

“sí porque pienso hacer esto con mis alumnos porque me gusta” (*Alumna 10, C.D.*)

“sí porque me ha hecho evolucionar como persona y como futura docente”
(*Alumna 12, C.D.*)

“se aprendido bastante para mi futuro como docente” (*Alumno 8, C.D.*)

“voy a utilizar esta asignatura de manera transversal” (*Alumno 9, C.D.*)

▪ **Categoría 6: Percepción del disfrute**

La categoría de “percepción del disfrute” está muy equilibrada en porcentajes entre hombres y mujeres 8,33% y hombres 7,78%. Está en posiciones con poca significatividad, pero quien ha descrito afirmaciones relaciona el buen clima del aula con el disfrute que pueden sentir sobre todo cuando la tarea es dinámica, distendida y entretenida.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute.

“en la mayoría de las actividades he estado motivada” (*Alumna 11, C.D.*)

“las actividades han sido bastante dinámicas y divertidas” (Alumna 16, C.D.)

“se ha trabajado de manera agradable y distendida” (Alumno 8, C.D.)

“es una asignatura muy entretenida” (Alumno 10, C.D.).

▪ **Categoría 7: Interacción grupal**

La categoría de “interacción grupal” ha obtenido puestos muy bajos con lo que la representación en afirmaciones también lo es pero lo que dicen tanto hombres como mujeres en porcentajes que se mueven del 4,44% y el 6,25% es que ha sido muy importante la cantidad y variedad de ejercicios donde se han trabajado agrupaciones. Según expresa el alumnado se han enriquecido con el grupo y como personas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría sobre interacción grupal.

“me he relacionado con mis compañeros” (Alumna 4, C.D.)

“he aprendido a trabajar mejor en grupo” (Alumna 8, C.D.)

“ahora me relaciono mejor con mis compañeros” (Alumno 16, C.D.)

“me he relacionado con muchos compañeros de formas diversas” (Alumno 30, C.D.)

▪ **Categoría 8: Mejora de la expresión corporal**

En cuanto a la expresión corporal, aunque sea la categoría más baja en el número se afirma que es importante tener unos recursos para poder expresar y sobre todo en el aula tiene gran interés para la formación docente.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de la mejora de la expresión corporal.

“he descubierto nuevas posibilidades expresivas a través de nuestro cuerpo” (Alumno 30, C.D.)

“ha aumentado notablemente mi expresividad” (Alumno 26 C.D.)

6.2.2.2. Dimensión 2: Valoración de la tarea

A través de la pregunta: ¿Te ha valido cursar la asignatura?, se quiere evaluar el nivel de utilidad tanto profesional como personalmente sobre las tareas realizadas en el programa. Si ha valido desarrollar este tipo de actividades y ha sido posible un aprendizaje útil para su futuro profesional y para un mejor desenvolvimiento en la vida. A continuación se observan las categorías extraídas:

Categoría 1: Capacitación personal

Categoría 2: Desarrollo del desempeño profesional

Categoría 3: Percepción de la asignatura

Categoría 4: Nivel de expresividad

Categoría 5: Interacción grupal

Categoría 6: Pérdida de vergüenza

Categoría 7: Pérdida de miedo

Categoría 8: Percepción de disfrute

La distribución, según el comportamiento de las categorías, se puede ver más detallado en la Figura 19; y seguidamente se van a ir analizando cada una de las categorías.

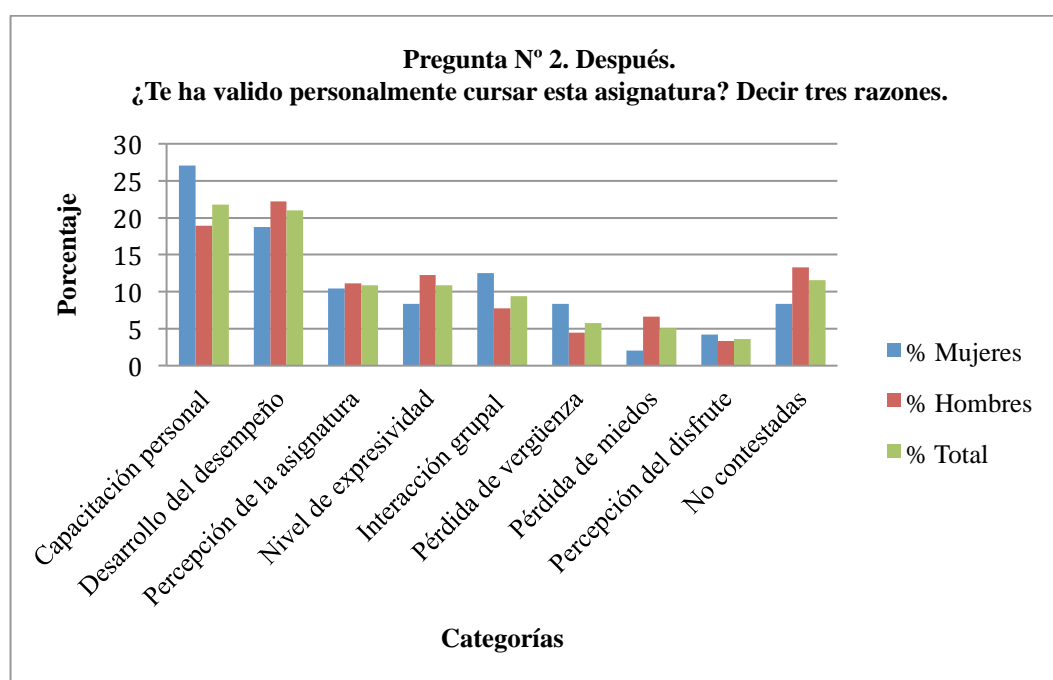


Figura 19. Categorías sobre el nivel de utilidad del programa

▪ **Categoría 1: Capacitación personal**

En cuanto a la capacitación personal las mujeres tienen un porcentaje de 27,08% en la representación frente a un 18,89% de los hombres. En donde todos y todas han mejorado frente al concepto sobre uno mismo, aunque más en mujeres. Las mujeres centran más sus afirmaciones en la mejora de la seguridad en sí mismas, en aceptarse, en abrirse más, en conocerse mejor, en evolucionar como personas. Sin embargo el hombre relaciona más esta mejora personal frente a superar errores, ganar en confianza y mejorar en aspectos expresivos. Tanto hombres como mujeres sienten estar más capacitados en el ámbito personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de capacitación personal.

“además he tomado mayor conciencia de mi cuerpo, mis sentimientos y mis experiencias” (Alumna 2, C.D.)

“he sido capaz de transformarme y cambiar de rol en muchas cosas diferente” (Alumna 11, C.D.)

“ha servido para formar un nuevo concepto de mi cuerpo y aceptarme como soy” (Alumno 10, C.D.)

“a romper tabús relacionados con movimientos corporales” (Alumno 25, C.D.)

▪ **Categoría 2: Desarrollo del desempeño profesional**

En cuanto al desempeño profesional los hombres tienen un mayor porcentaje del 28,22% frente a las mujeres con un 18,75% de afirmaciones. En ambos casos aunque más acusado en los hombres, consideran que haber cursado la asignatura les ha valido para tener mayor conciencia de la profesión y de la labor del docente. Todo lo que se ha tratado durante el curso ha sido de gran importancia para poder sentirse más capacitado cuando estén frente al alumnado, las mujeres afirman esta mejoría también aunque se inclinan más al campo personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desempeño profesional.

“porque muchas actividades podemos utilizarlas el día de mañana” (Alumna 1, C.D.)

“me ha valido porque sacas tu personalidad y es útil para utilizarlo con los niños”

(Alumna 10, C.D.)

“creo que me ha formado como persona y como futuro docente” (Alumno 3, C.D.)

“mediante la expresión corporal podemos conocer mejor el alumnado” (Alumno 4, C.D.)

▪ **Categoría 3: Percepción de la asignatura**

La “percepción de la asignatura” es una categoría que está bastante equilibrada entre hombres con un 11, 11% y un 10,42% en las mujeres. Tanto hombres como mujeres han tenido percepción de que han aprendido a todos los niveles tanto propios de la asignatura, como a nivel personal y profesional.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción de la asignatura

“positiva. He aprendido muchos recursos en cuanto al movimiento y la expresión” (Alumna 6, C.D.)

“en cuanto a lo teórico, las exposiciones me han aportado conocimientos” (Alumna 6, C.D.)

“es para mí la asignatura más importante, donde más se aprende a nivel personal” (Alumno 8, C.D.)

“me ha ayudado mucho a la hora de realizar actividades en otras asignaturas” (Alumno 15, C.D.)

▪ **Categoría 4: Nivel de expresividad**

La categoría nivel de expresividad muestra un porcentaje del 12,22 % en hombres y de un 8,33% en mujeres. El alumnado muestra en sus afirmaciones la importancia de haber trabajado el tema de la expresividad ya que les ha ayudado a ser conscientes de lo que significa un cuerpo expresivo y sobre todo en el ámbito profesional.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de nivel de expresividad del carácter de la tarea.

“he descubierto la cantidad de cosas que puede expresar el cuerpo” (Alumna 9, C.D.)

“he aprendido la gran importancia de saber comunicarse ante el resto para sentirnos en paz y armonía (no guardar los sentimientos y reprimirlos)” (Alumna 11, C.D.)

“he conocido aspectos importantes de expresión corporal en mi relación con los demás, en función de la confianza y la situación que envuelve dicha relación” (Alumno 6, C.D.)

“porque aprendemos a analizar la expresividad de los demás” (Alumno 30, C.D.)

▪ **Categoría 5: Interacción grupal**

La interacción grupal en este apartado cuenta con un porcentaje en mujeres del 12,5% y en hombres del 7,8%. Es superior el número de referencias femeninas que masculinas aunque ambos coinciden en expresar que el trabajo grupal les ha servido para perder el miedo a interaccionar en los grupos y a saber respetar los tiempos de comunicación.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de interacción grupal.

“porque he aprendido a relacionarme aún mejor con los demás” (Alumna 7, C.D.)

“he ayudado a tener más confianza en mis amigos” (Alumna 14, C.D.)

“ganar más confianza con algunos compañeros” (Alumno 7, C.D.)

“trabajar en grupo ya que hay que decidir discutir y llegar a un acuerdo” (Alumno 9, C.D.)

▪ **Categoría 6: Pérdida de vergüenza**

En la “categoría pérdida de vergüenza” las mujeres duplican a los hombres de un 8,33% a un 4,33%. En un 100% las afirmaciones de ambos indican que tras cursar la asignatura han podido disminuir la vergüenza a través de múltiples actividades sobre todo por la variedad de tipos de agrupación y por el elevado nivel de interacción en el aula bajo diferentes situaciones en donde ha habido

presentaciones en público, personales, trabajos en agrupación, puestas en común, etc.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de pérdida de vergüenza

“perder la vergüenza a realizar algunos ejercicios” (Alumna 8, C.D.)

“personalmente me ha ayudado a desinhibirme” (Alumna 15, C.D.)

“la vergüenza es de uno mismo y las actividades hechas han ayudado a desinhibirme” (Alumno 2, C.D.)

“he avanzado en lo que se refiere a mi timidez” (Alumno 24, C.D.)

▪ **Categoría 7: Pérdida de miedo**

La categoría “pérdida de miedo” se suma a las demás apoyando la idea de que después de terminar el programa ha sido posible en gran medida disminuir los miedos en determinadas situaciones y a poder encontrarse más relajados/as cuando se interactúa entre compañeros/as. Lo relacionan tanto hombres como mujeres al establecimiento de un clima confortable y cómodo donde las personas sienten encontrarse que son espacios seguros para no poner en riesgo su persona, ni dignidad. Los contenidos también han afectado positivamente al favorecimiento de la pérdida de miedo a raíz de trabajarlos de formas dinámicas y sin ningún tipo presión.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de pérdida de miedo.

“para saber que con un poco de trabajo soy capaz de olvidarme de mis miedos” (Alumna 4, C.D.)

“porque he perdido el miedo al ridículo” (Alumno 17, C.D.)

“porque me ha servido para quitarme el miedo a actuar delante de los demás” (Alumno 23, C.D.).

▪ **Categoría 8: Percepción del disfrute**

La categoría relacionada con la percepción de disfrute tiene un porcentaje de 4,17% en las mujeres y 3,33% en los hombres. El alumnado expresa que se ha generado un clima confortable que han podido disfrutar de las actividades y de sus compañeros/as.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute

“sí porque ha conseguido que me motive más en las clases en general”
(*Alumna10, C.D.*)

“me he dado cuenta de que me gusta lo que hago” (*Alumna13, C.D.*)

“he aprendido a disfrutar haciendo cosas ante el público” (*Alumno 16, C.D.*)

“he experimentado cosas que me han hecho sentir muy bien” (*Alumno 19, C.D.*).

6.2.2.3. Dimensión 3: Creencia de autoeficacia

A través de la pregunta: ¿Cómo piensas que te has sentido de capacitado para realizar la asignatura?, se pretende conocer cómo se ha sentido el alumnado respecto a su nivel de capacitación en las tareas una vez desarrollado el programa, y se concretan, también, cuáles son las categorías más destacables por ellos y ellas frente a las dificultades de la tarea y las superaciones o problemas encontrados. Se han extraído de sus afirmaciones las siguientes categorías:

Categoría 1: Percepción de la asignatura

Categoría 2: Consecución de metas

Categoría 3: Conocimiento personal

Categoría 4: Carácter de la tarea

Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional

La distribución según el comportamiento de las categorías se puede ver más detallado en la Figura 20. Seguidamente se van a ir analizando, una a una, las distintas categorías.

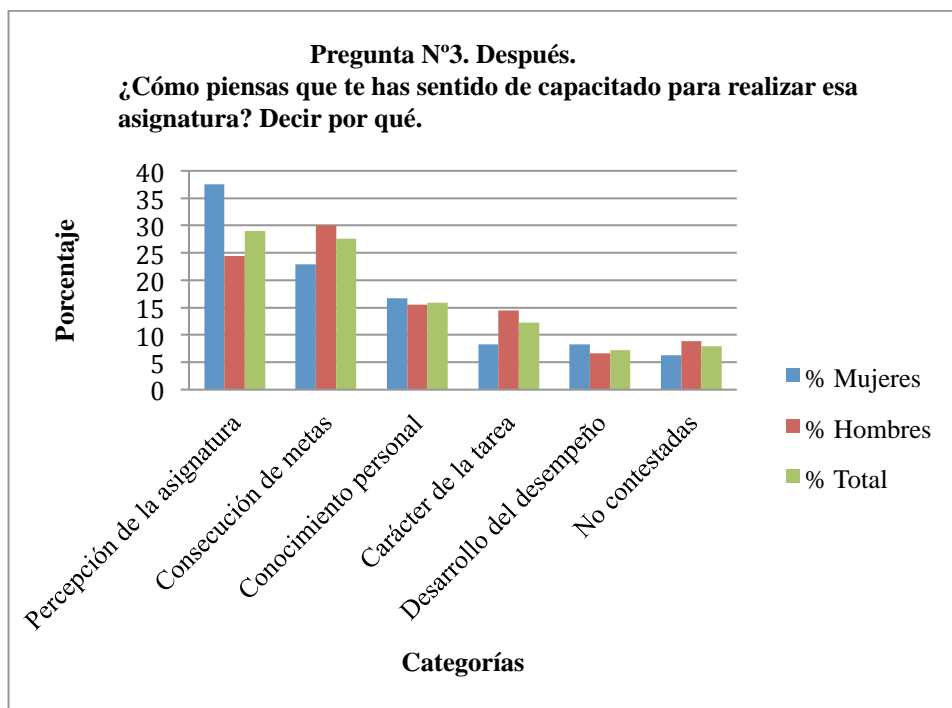


Figura 20. Categorías sobre el nivel de capacitación tras realizar el programa

▪ Categoría 1: Percepción de la asignatura

En la categoría sobre “La percepción de la asignatura” podemos observar cómo está en primera posición. El alumnado ha expresado bastantes afirmaciones siendo el grupo femenino el que más porcentaje ha sacado con un 37,5% sobre un 24,44% del grupo masculino. Todas las afirmaciones han sido positivas y han expresado la sensación de haberse sentido muy cómodo/a en la clase y haber estado en un clima tranquilo para poder desinhibirse consiguiendo así trabajar de forma muy fluida.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción sobre la asignatura.

“me ha hecho sentirme bien porque ayuda a desinhibirte” (Alumna 1, C.D.)

“me lo he pasado muy bien creando, imaginando, imitando, intercambiado roles”
(Alumna 11, C.D.)

“me he sentido liberado en las clases, y siempre ha habido un ambiente bueno”
(Alumno 25, C.D.)

“me he sentido muy cómodo en las clases” (Alumno 12, C.D.)

▪ **Categoría 2: Consecución de metas**

“La consecución de metas” ha ocupado en referencias el segundo puesto con un 22,92% en mujeres y en hombres un 30%. El alumnado se ha sentido capacitado para lograr sus metas en un alto porcentaje de casos, por ello ha habido un elevado número de afirmaciones. Han conseguido lo que pretendían y se perciben más competentes al finalizar su curso. La competencia y la consecución de metas van desde perder timidez, perdida al miedo escénico, hasta conocerse más a nivel personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de consecución de metas.

“más cercana a mis compañeros debido a las múltiples interacciones ” (Alumna 2, C.D.)

“porque me ha aportado bastante en mi vida, ayudándome a perder vergüenza” (Alumna 9, C.D.)

“porque he perdido un poco la vergüenza a realizar cosas en público” (Alumno 9, C.D.)

“me he sentido bien porque he visto una progresión ascendente en la asignatura” (Alumno 17, C.D.)

▪ **Categoría 3: Conocimiento personal**

En cuanto a la categoría “conocimiento personal” tanto hombres como mujeres aparecen bastante equilibrados en porcentajes, donde las mujeres tienen el 16,67% y los hombres el 15,56%. Los motivos están relacionados con la mejora del conocimiento de uno mismo y también la relación con los otros a partir de una observación más consciente de su forma de presentarse a los demás.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de conocimiento personal.

“porque he sido yo misma” (Alumna 7, C.D.)

“he perdido el miedo a que se riesen y a confiar en mis compañeros” (Alumna 14, C.D.)

“porque cada vez confío más en mi a la hora de trabajar en la asignatura”
(Alumna 17, C.D.)

“por integrarme bien y positivamente en un grupo desconocido” (Alumno 22, C.D.)

▪ **Categoría 4: Carácter de la tarea**

“El carácter de la tarea” ocupa los puestos medios en relación con las otras categorías. Los hombres dan un valor superior en porcentaje de casi el doble, es decir un 14,44% frente a un 8,33% de las mujeres que una vez cursado la asignatura opinan sobre el calificativo que le dan a las tareas por sus características. Todas ellas tienen en común que han sido divertidas y dinámicas además de aportar en la clase un clima para poder estar a gusto y en cierta medida ha ayudado para sentirse más capacitado a realizar las tareas por estar en un ambiente de aprendizaje estable.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de el carácter de la tarea.

“ha habido muchas actividades que me han motivado mucho porque eran de bailar e interpretar”(Alumna 5, C.D.)

“he aprendido que la expresión corporal se puede trabajar de forma transversal”
(Alumna 12, C.D.)

“porque es una asignatura muy dinámica y divertida” (Alumno 6, C.D.)

“me he sentido muy bien porque las actividades eran entretenidas y divertidas”
(Alumna14, C.D.)

▪ **Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional**

“EL desarrollo del empeño profesional” ocupa la posición última por lo tanto su significatividad frente a las otras es pequeña, ya que no ha sido representada muchas veces tanto por hombres como mujeres. Un 6,67% de hombres frente a un 6,25% de mujeres. Sobre todo lo relacionan con la utilidad para el desarrollo profesional.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desarrollo del desempeño profesional.

“es de gran ayuda para nuestro futuro como docentes” (Alumna 1, CD.)

“considero que la expresión corporal es elemental para los niños de primaria” (Alumna 13, C.D.)

“porque he aprendido nuevos conceptos para aplicarlos en las clases” (Alumno 9, C.D.)

“porque he aprendido cosas útiles para el futuro” (Alumno 30, C.D.)

6.2.3. COMPARACIÓN POR GÉNERO ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA ENCUESTA DE AUTOPERCEPCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL (EAEC), ANTES Y DESPUÉS DE LA REALIZACIÓN DEL PROGRAMA

En este apartado se pretende hacer un análisis comparativo sobre lo que piensa el alumnado en cada una de las dimensiones relacionando resultados del antes sobre el después. Son las categorías las que serán estudiadas en cada dimensión y también las diferencias de género en cuanto a las expectativas que tenían antes de comenzar el programa y los que piensan después de haberlo finalizado. El análisis se hace desde una perspectiva de género. Comparando en hombres y mujeres las percepciones y sensaciones en cada dimensión y categoría.

6.2.3.1. Análisis comparativo de la dimensión: Motivación de la tarea

Se pregunta sobre ilusiones y expectativas del programa antes de empezar, y si se han cumplido esas ilusiones y expectativas después tras realizar el Programa Expresivo-corporal. La Tabla 16 recoge la comparativa de las categorías extraídas de dicha dimensión antes y después del programa.

Tabla 16. Comparación de las categorías extraídas de la Motivación de la tarea antes y después del programa

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN DE LA TAREA Comparación de categorías	
ANTES	DESPUÉS
Categoría 1: Pérdida de miedos	Categoría 1: Pérdida de miedos
Categoría 2: Mejora expresión corporal	Categoría 8: Mejora de la expresión corporal
Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura	Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura
Categoría 4: Interacción grupal	Categoría 7: Interacción grupal
Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional	Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional
Categoría 6: Percepción del disfrute	Categoría 6: Percepción del disfrute
Categoría 7: Aspectos organizativos de la asignatura	Categoría 4: Aspectos organizativos de la asignatura
Categoría 8: Conocimiento personal	Categoría 2: Conocimiento personal

▪ **Categoría 1: Pérdida de miedo**

Comparando la categoría pérdida de miedo antes y después, vemos que tanto en hombres como en mujeres ha sido la que más se ha elegido por importancia frente al programa. El miedo a enfrentarse a un contenido Expresivo-corporal se da tanto en hombres como en mujeres, por ello sus expectativas, van encaminadas a que se pierda parcial o totalmente, así lo indican tanto unos como otras, pero las mujeres en mayor medida quieren conseguir que se supere esta sensación, casi más del doble que en los hombres. La pérdida de miedo que al principio ambos tienen la intención de quitarse, se ve cumplida cuando finalizan el programa tanto hombres como mujeres en parecido porcentaje. Creen que actualmente pueden enfrentarse a un público, que han disminuido o quitado considerablemente la sensación de miedo, y que ahora pueden enfrentarse con mayor facilidad a situaciones comunicativas que eran muy difíciles antes de comenzar el programa.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto hombres como mujeres consideran que la pérdida de miedo era una de las expectativas antes de comenzar el programa, sobre todo en las mujeres cuyo porcentaje duplicaba en afirmaciones sobre el interés de que el miedo desapareciera, sobre todos en situaciones de pánico escénico. Al finalizar éste las expectativas han sido cubiertas ya que en gran medida o en su totalidad ha desaparecido el miedo a enfrentarse a un público.

▪ **Categoría 2: Mejora de la expresión corporal**

Existe gran diferencia sobre esta categoría a nivel general tanto en hombres como en mujeres antes y después del comienzo del programa. Cuando se le pregunta por sus expectativas a nivel motivacional antes, existe un gran interés por aprender y mejorar aspectos sobre la expresión corporal personal, y por ello el elevado número de afirmaciones relacionadas en torno a esta mejora. Sin embargo cuando termina el programa aparece en un porcentaje muy pequeño esta categoría. Ya que en un principio es entendido de forma global el contenido, pero una vez terminado el programa hay muchos aspectos que antes no conocían que sobresalen de forma más concreta, perdiéndose el concepto global para ir a la especificidad de los contenidos.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las percepciones son parecidas entre hombres y mujeres. Se considera que los aspectos Expresivo-corporales son importantes porque ayudan en la comunicación tanto interior como exterior del individuo y que han conseguido mejorar todos ellos tras la aplicación del programa.

▪ **Categoría 3: Aprendizaje sobre la asignatura**

Respecto el aprendizaje de la asignatura han considerado sentirse muy motivados al principio tanto hombres como mujeres, indicando un dato significativo respecto a los hombres que han duplicado en afirmaciones a las mujeres en el interés de poder aprender contenidos que le sean de utilidad para su futuro profesional. Cuando ha finalizado el programa, tanto unos como otras de forma igualada en porcentajes han considerado que la asignatura ha sido de gran utilidad por la cantidad de conceptos y experiencias llevadas a cabo que le han dado estrategias para utilizarlas en el futuro.

Diferencias entre hombres y mujeres: Los hombres en un comienzo expresan más el interés por conocer estos contenidos Expresivo-corporales que las mujeres. Después ambos consideran importante haber llevado a cabo el programa por lo que les ha aportado a nivel conocimiento tanto personal como profesional.

▪ **Categoría 4: Interacción grupal**

Esta categoría en principio tanto en hombres y mujeres se considera importante, por la expectativa de poder mejorar en cuanto a la interacción grupal y llegar a poder establecer relaciones sin miedo a la comunicación. Y cuando finaliza el programa no es un tema como tal de motivación. Ya que se ha cumplido tras la aplicación del programa la buena relación del grupo y aparece como categoría poco significativa.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto hombres como mujeres consideran el trabajo de interacción grupal como importante en un principio y les motiva que sean capaces de establecer muchas relaciones entre sus compañeros, pero no es un tema significativo cuando terminan el programa.

▪ **Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional**

Frente a la categoría del desempeño profesional, tanto los porcentajes de antes como después no son muy representativos, pero sí destacar que tanto hombres como mujeres en un porcentaje parecido consideran la importancia de desarrollar este programa para mejorar su capacidad profesional tanto estratégica como de conocimiento de contenidos, y cuando finaliza el programa, en menor porcentaje ambos coinciden en lo importante que ha sido poder conocer y saber más sobre su desempeño profesional.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto en porcentajes como en ideas hombres y mujeres están de acuerdo en que el trabajar sobre un Programa Expresivo-corporal les ha abierto muchos las expectativas y les ha motivado para creer en su profesión y reforzar la idea de que conociendo más herramientas y estrategias de trabajo se podrá actuar con más seguridad cuando ejerzan su función como docentes.

▪ **Categoría 6: Percepción del disfrute**

La percepción de disfrute en hombres y mujeres ha estado igualada antes y después de la intervención del programa, ya que les motivaba que las clases fueran a ser divertidas y que se podría disfrutar bastante con ellas. Cuando ha finalizado el programa tanto en hombres como en mujeres consideran que ha sido de vital importancia la sensación de encontrarse en un espacio cómodo donde se ha estado tranquilo y se ha podido disfrutar de todas las tareas realizadas.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto hombres como mujeres tenían la expectativa y la motivación de que las clases podrían ser divertidas o al menos lo significaban. Una vez terminado el programa han podido vivir que la experiencia ha sido gratificante y que ambos se han sentido muy cómodos en las clases pudiendo disfrutar de un clima bueno, donde el divertimento y los espacios de diversión han estado muy presentes.

▪ **Categoría 7: Aspectos organizativos sobre la asignatura**

Respecto a esta categoría es significativo como antes de empezar el programa era una causa de motivación e interés para los hombres doblando en porcentaje a las mujeres el interés por los aspectos organizativos de las tareas. Sin embargo cuando termina el programa, sobre esta categoría se ha invertido el porcentaje, siendo las mujeres las que tras aplicarse el programa han dado importancia a los aspectos organizativos más que el hombre sobre todo siendo críticas en aquellos aspectos organizativos con los que no han estado de acuerdo.

Diferencias entre hombres y mujeres: La mujer tras la aplicación del programa es más crítica frente a los aspectos organizativos de las tareas realizadas en el programa, frente al hombre que en un inicio se interesa por los aspectos organizativos y por su aprendizaje, pero que luego al final del programa no parece haber sido un tema de interés dentro de lo que es la motivación.

▪ **Categoría 8: Conocimiento personal**

Es una categoría muy significativa, no solo por el porcentaje que dan unos y otras, sino por los motivos que orientan a cada uno en sus explicaciones. Tanto hombres como mujeres al comienzo de la aplicación del programa, consideran

esta categoría como un aspecto poco relevante o significativo. Y tampoco consideran que sea un aspecto a tratar, ni que tenga que ver con la motivación. Pero cuando finaliza el programa, la categoría que estaba en los últimos puestos de interés en motivación, pasa casi a los primeros puestos sobre todo respecto a las afirmaciones de la mujeres, que consideran este programa clave para haber podido mejorar a nivel personal no solo temas relacionados con la asignatura, sino que les ha valido para mejorar como personas y su relación con el entorno. El porcentaje se diferencia y es muy significativo expresarlo dentro de la investigación, puesto que la mujer ha expresado lo importante de este cuatro veces más que el hombre.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tras la aplicación del programa se ha podido observar como las mujeres dan mucha importancia al trabajo que se ha realizado sobre aspectos relacionados con el ser humano y la mejora de diferentes aspectos que están implicados en esta temática. Sin embargo el hombre no ha expresado esta importancia, ya que los valores de frecuencia han sido muy reducidos.

6.2.3.2. Análisis comparativo de la dimensión: Valoración de la tarea

En esta pregunta formulada en la encuesta y relacionada con la valoración de la tarea, se pregunta a nuestro alumnado si el Programa Expresivo-corporal será de interés para ellos y ellas por el grado de utilidad en el futuro profesional como docente. Y al finalizar el programa deben responder sobre la práctica y la utilidad de las actividades realizadas respecto a la valoración que hacen de ellas para su formación. La Tabla 17 recoge la comparativa de las categorías extraídas de dicha dimensión antes y después del programa.

Tabla 17. Comparación de las categorías extraídas de la valoración de la tarea antes y después del programa

DIMENSIÓN: VALORACIÓN DE LA TAREA Comparación de categorías	
ANTES	DESPUÉS
Categoría 1: Desarrollo del desempeño profesional	Categoría 2: Desarrollo del desempeño profesional
Categoría 2: Desarrollo personal	Categoría 1: Desarrollo Personal
Categoría 3: Pérdida de vergüenza	Categoría 6: Pérdida de vergüenza
Categoría 4: Interacción grupal	Categoría 5: Interacción grupal
Categoría 5: Pérdida de miedos	Categoría 7: Pérdida de miedos
Categoría 6: Nivel de expresividad	Categoría 9: Nivel de expresividad
Categoría 7: Percepción de asignatura	Categoría 3: Percepción de la asignatura
Categoría 8: Nivel de comunicación	Categoría 4: Nivel de comunicación
Categoría 9: Percepción del disfrute	Categoría 8: Percepción de disfrute

▪ **Categoría 1: Desarrollo del desempeño profesional**

Dentro de la valoración de la tarea se puede observar cómo el desarrollo del desempeño profesional está en los primeros puestos. Se percibe la asignatura como importante para el futuro profesional, como afrontar el estar delante de un público, el miedo escénico, y aspectos de tipo relacional y comunicativo para la mejora del individuo. Tanto hombres como mujeres le dan un valor importante a la aplicación de este programa, porque consideran que les ha servido a nivel personal y a nivel profesional.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto hombres como mujeres han considerado dentro de la dimensión de la valoración de la tarea que esta asignatura es muy importante para su futuro profesional, sobre todo lo expresan los hombres en proporciones superiores, argumentando que les sirve para poder afrontar su futuro profesional con más conocimiento. Las mujeres también apoyan esta idea pero se inclinan más a la ayuda que le ha aportado el programa a nivel personal.

▪ **Categoría 2: Desarrollo personal**

En la dimensión valoración de la tarea el desarrollo personal tiene mucho significado para hombres y mujeres ya que está en los primeros puestos de importancia. Las expectativas antes de realizar el programa eran buenas entre el alumnado, que consideraban que podrían tratarse temas de interés para mejorar aspectos personales. Una vez realizado este, todas las afirmaciones indican el éxito de haberse conocido mejor tanto en hombres como en mujeres.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las mujeres centran más sus afirmaciones en la mejora de la seguridad en sí mismas, en aceptarse, en abrirse más, en conocerse mejor, en evolucionar como personas. Sin embargo el hombre relaciona más esta mejora personal frente a superar errores, ganar en confianza y mejorar en aspectos expresivos. Por lo tanto hay diferencias de género frente a estos aspectos.

▪ **Categoría 3: Pérdida de vergüenza**

La categoría pérdida de vergüenza, ocupa los primeros lugares prioritarios, junto el desempeño profesional y el desarrollo personal antes de comenzar el programa de intervención. Tanto hombres como mujeres consideran valorar aquellas tareas que les ayuden a perder el miedo y afrontar o mejorar este aspecto tan importante en cuanto a la realización personal y profesional del individuo. Es significativo observar como al finalizar el programa han visto la importancia de haber desarrollado tareas para la mejora de la vergüenza, tanto por el trabajo en grupo y las interacciones tan abundantes, como el establecimiento de climas cálidos, como el tipo de temática y tarea que se desarrollaba. La mejora o disminución es considerado como un aspecto muy positivo ya que les ayuda a evolucionar tanto a nivel profesional como personal.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las mujeres duplican en afirmaciones a los hombres la confirmación que han valorado las tareas positivamente ya que han disminuido la vergüenza que antes tenían al empezar el programa. El hombre también ha disminuido la vergüenza aunque no hay tantos que lo expresen.

▪ **Categoría 4: Interacción grupal**

La categoría de interacción grupal también se ha situado en los puestos más importantes dentro de la valoración de la tarea. Hombres y mujeres consideran tanto antes como después la importancia de la relación con los compañeros/as. Una vez realizado el programa constatan que el trabajo grupal ha sido muy importante y ha sido valorado de forma significativa ya que ha ayudado a establecer unas mayores relaciones entre el alumnado, no solo en cantidad como en calidad. La agrupación y sus estrategias en cuanto al número de veces que se hacían los cambios, como a la variedad de diferentes personas en el grupo y el tipo de relaciones que se establecían según la temática de trabajo. Todo ello ha ayudado a que la persona se conozca más no solo de forma personal, sino frente al grupo o frente a los demás.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las mujeres le dan más valor que los hombres en afirmaciones respecto a lo que les ha aportado el trabajar en grupo. Aun así el hombre también ha considerado valioso el realizar muchas de las tareas que se han trabajado en el programa en grupo.

▪ **Categoría 5: Pérdida de miedos**

Esta categoría ocupa los puestos intermedios antes de comenzar el programa, y se valora que en el futuro se trabaje estos aspectos en actividades que se puedan realizar en el aula. Una vez terminado el programa han expresado que les ha servido para disminuir muchos miedos, sobre todo los de tipo comunicativo, cuando se enfrentan en soledad a un público.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto hombres como mujeres han valorado positivamente el trabajo para la pérdida de miedos, son las mujeres las que consideran de gran importancia el desarrollo de tareas que les han posibilitado ir perdiendo el miedo sobre todo escénico a expresarse en público. Tanto unos como otros piensan que esto les servirá para enfrentarse con más relajación a su alumnado en el futuro.

▪ **Categoría 6 : Nivel de expresividad**

Esta categoría dentro de la valoración de la tarea también es considerada tanto antes como después de la aplicación del programa, entendiendo que el poder tener recursos Expresivo-corporales es importante no solo a nivel profesional sino personal. Hombres y mujeres han considerado que después de realizar el programa han podido vivir y entender lo que significa el cuerpo en toda su expresión y han valorado que muchas de sus actividades hayan tenido variados recursos que les han enseñado a conocer la importancia que tiene saber comunicar y entender a otros/as en su comunicación.

Diferencias entre hombres y mujeres: El alumnado femenino y masculino de forma equilibrada y en parecidos porcentajes han considerado haber realizado el programa y ser un acierto para poder vivenciar y aprender una serie de estrategias y tener recursos en el futuro para desarrollar bien su trabajo.

▪ **Categoría 7: Percepción de la asignatura**

La apreciación de la asignatura es en definitiva una forma global de haber percibido lo que se podía haber dado en el programa y lo que se ha dado en realidad. Se valora en todos los sentidos porque para el alumnado ha sido una forma de mejora a nivel global, tanto para el conocimiento personal, como todas las cosas aprendidas para su futura profesión. Es una categoría que queda muy dispersa y que una vez realizado el programa es muy global. Por lo tanto no tiene una significatividad muy acentuada.

Diferencias entre hombres y mujeres: Hombres y mujeres consideran muy importante haber realizado este programa que les servirá tanto para su vida personal como profesional.

▪ **Categoría 8: Nivel de comunicación**

Esta categoría está muy equilibrada en porcentajes tanto en hombres como en mujeres. Toman con gran valor los aspectos comunicativos y sus formas, entre otras cosas porque serán de uso fundamental cuando se tenga que actuar frente a un aula con alumnado. Después de haber trabajado sobre el programa expresan

que han podido vivir diferentes tipos de comunicación y ha servido para encontrarse con menos miedo a enfrentarse a un público.

Diferencias entre hombres y mujeres: A ambos les parece importante los aspectos comunicativos, aunque la mujer le suele dar más importancia según el número de afirmaciones que es mayor. No solo antes de comenzar el programa, sino después consideraron que tener vivencias de forma consciente con tareas relacionadas con aspectos comunicativos ha sido muy importante. Sobre todo por la cantidad de estrategias que se aprenden de cara al futuro profesional como docente.

▪ Categoría 9: Percepción del disfrute

Dentro de la valoración de la tarea la percepción del disfrute es representada según género de forma poco significativa, ya que hay otras categorías que son percibidas por el alumnado con más relevancia.

Diferencias entre hombres y mujeres: Cuando se les hizo la pregunta previa al programa, las mujeres frente a este aspecto no llegaron a comentar nada. Tan solo los hombres respondieron pero en un porcentaje bajo.

6.2.3.3. Análisis comparativo de la dimensión: Creencia de autoeficacia

Tabla 18. Comparación de las categorías extraídas de la creencia de autoeficacia antes y después del programa

DIMENSIÓN: CREENCIA DE AUTOEFICACIA	
Comparación de categorías	
ANTES	DESPUÉS
Categorías 1 y 3: Sentimiento de competencia e incompetencia	
Categoría 2: Consecución de metas	Categoría 2: Consecución de metas
	Categoría 5: Desarrollo del desempeño profesional
Categoría 4: Expectativas sobre la asignatura	Categoría 1: Percepción de la asignatura
Categoría 5: Carácter de la tarea	Categoría 4: Carácter de la tarea
Categoría 6: Experiencia previa	
Categoría 7: Conocimiento personal	Categoría 3: Conocimiento personal

En esta pregunta formulada en la encuesta y relacionada con la dimensión de creencia de autoeficacia, se pregunta a nuestro alumnado si consideran que van a estar capacitados para realizarla y cuando terminan el programa si han sido eficaces o han encontrado problemas en la realización de las tareas. De aquí nacen unas categorías emergentes que centrarán estas creencias sobre focos importantes que han tenido tanto los alumnos como las alumnas en cuenta. La tabla 18 recoge la comparativa de las categorías extraídas de dicha dimensión antes y después del programa. Aunque en esta dimensión no han salido iguales las categorías emergentes, por lo que no se puede llevar con igual estructura que las anteriores dimensiones. Por lo tanto el orden de categoría va según mayor porcentaje y similitud en las temáticas.

- **Categorías: Sentimiento de competencia e incompetencia**

La dimensión de creencia de autoeficacia va muy unida con la idea del sentimiento de competencia y de incompetencia según nos muestra el alumnado. Tal es así que una de las categorías que más sobresalen dentro de esta dimensión es el sentimiento de incompetencia de forma muy elevada tanto en hombres como en mujeres. Ven como el contenido Expresivo-corporal puede ser determinante para tener unas expectativas previas tan bajas por la idea de no saber afrontar bien las tareas que se plantee. En cuanto al sentimiento de competencia tanto hombres como mujeres están muy equilibrados y sus afirmaciones están relacionadas con el nivel de capacidad de la actividad.

Diferencias entre hombres y mujeres: El sentimiento de incompetencia es mayor en las mujeres antes de empezar el programa que en los hombres aunque no se distancian mucho en porcentajes.

- **Categoría: Consecución de metas**

Es una categoría muy significativa dentro de la dimensión de creencia de autoeficacia, tanto hombres como mujeres consideran que la consecución de metas hace que se vayan superando los obstáculos y así constatar el grado de eficacia. Tanto antes de comenzar el programa como después consideran que es importante el esfuerzo por superarse, y si las expectativas son buenas antes de comenzar el programa, así afrontarán la tarea con más entusiasmo siendo esto

importante para la consecución de metas. Una vez realizado el programa se encuentran muy satisfechos tanto hombres como mujeres porque consideran que en la mayoría de las ocasiones han conseguido sus metas y han sido accesibles en todo momento.

Diferencias entre hombres y mujeres: Tanto hombres como mujeres tienen un nivel de expectativas elevado para poder afrontar las tareas y cumplir los objetivos y las metas que se proponen. Está la idea entre hombres y mujeres de que con ahínco y perseverancia se consigue las metas que se proponen. Y así es como casi el cien por cien de las afirmaciones después de haber desarrollado el programa dicen que no solo se han cumplido las metas, sino que en ocasiones han sido retos lo que se han superado. El nivel de satisfacción es elevado tanto en hombres como en mujeres.

▪ **Categorías: Expectativas y percepción de la asignatura**

Sobre estas categorías que van muy unidas podemos observar que posteriormente a desarrollar el programa a nivel general tanto en hombres como en mujeres han considerado que se cumplen las expectativas sobre lo que pensaban de la asignatura. Creen que el ambiente ha sido muy cómodo y por ello los aprendizajes se han dado con mayor facilidad. A pesar de todo la idea de cumplir las expectativas sobre creencia de autoeficacia se han dado más en las mujeres.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las mujeres han expresado ser bastante eficaces en todo lo que han hecho a lo largo del programa. Los hombres también lo han sido, aunque en menor porcentaje. Los motivos por los que sus percepciones y las expectativas se han cumplido, han sido porque se han sentido muy cómodas y el nivel de las tareas ha sido el adecuado.

▪ **Categoría: Carácter de la tarea**

Dentro de la dimensión de creencia de autoeficacia, esta categoría ha tenido más significatividad después de haber desarrollado el programa, ya que antes aunque las afirmaciones eran el doble en mujeres, no ocupaban importancia por el porcentaje. El alumnado expresa que el carácter de la tarea es importante ya que

según sea la actividad de dinámica así el interés por participar y superarte poco a poco.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las mujeres aunque con porcentajes no muy significativos hablaron del carácter de la tarea el doble que los hombres. Ven importante que las actividades sean de carácter dinámico, innovador y accesibles para la mejora de la creencia de autoeficacia.

▪ **Categoría: Conocimiento personal**

En un principio cuando se les pregunta antes de empezar el programa dentro de la dimensión de creencia de autoeficacia, por el conocimiento personal el porcentaje de afirmaciones es poco significativo. No se es consciente sobre lo que puede aportar un programa en este aspecto, pero una vez que lo han llevado a cabo ya son conscientes de lo que ha significado en muchas de las tareas realizadas trabajar con aspectos sobre conocimiento personal. De ahí el dar un salto sustancial entre los porcentajes del antes, muy bajos tanto en hombres como en mujeres frente a los porcentajes mayores una vez que han realizado las tareas del programa.

Diferencias entre hombres y mujeres: Las mujeres doblan en porcentajes las expectativas que tienen sobre el programa y la importancia que va a tener el que sean capaces de poder aprender de ellas mismas. El hombre sin embargo está más reticente en creer que va a aprender sobre aspectos relacionados con lo personal.

6.3. RESULTADO DE LOS ELEMENTOS ESTUDIADOS SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

6.3.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES MOTIVACIÓN DE LA TAREA, VALORACIÓN DE LA TAREA Y CREENCIA DE AUTOEFICACIA

En este apartado se van a estudiar las correlaciones existentes entre las distintas dimensiones:

- Motivación de la tarea
- Valoración de la tarea
- Creencia de autoeficacia

A continuación se realiza un análisis de correlaciones entre el alumnado que ha sido puntuado a través de las dimensiones de motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia (Tabla 19). De los resultados obtenidos se puede deducir que existe relaciones entre las tres dimensiones de forma significativa ya que los p-valores obtenidos son menores a .05.

Tabla 19. Correlaciones entre motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia

		Motivación	Valoración de la tarea	Creencia de autoeficacia
Motivación	Correlación de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	49		
Valoración de la tarea	Correlación de Pearson	.628*	1	
	Sig. (bilateral)	.000001		
	N	49	49	
Creencia de autoeficacia	Correlación de Pearson	.546*	.470*	1
	Sig. (bilateral)	.00005	.001	
	N	49	49	49

*Significativo al 95% de nivel de confianza

Como síntesis señalar que existe relación lineal directa entre motivación y valoración de la tarea con un coeficiente de correlación del 62.8%. También existe relación lineal significativa entre motivación y creencia de autoeficacia con un coeficiente del 54.6%. Por último, se puede decir que existe relación lineal entre valoración de la tarea y creencia de autoeficacia con un coeficiente del 47%. Por tanto, la relación más fuerte es entre motivación y valoración de la tarea, y la más débil entre valoración de la tarea y creencia de autoeficacia, aunque todas resultan significativas.

Este mismo análisis se llevó a cabo para conocer los valores obtenidos según sea hombre o mujer la persona que responde a la encuesta. De dicho análisis se han calculado las siguientes correlaciones. (Ver tabla 20).

Tabla 20. Correlaciones entre motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia por género

Correlaciones					
Género			Motivación	Valoración de la tarea	Creencia de autoeficacia
Hombres	Motivación	Correlación de Pearson	1		
		Sig. (bilateral)			
		N	30		
	Valoración de la tarea	Correlación de Pearson	.639*	1	
		Sig. (bilateral)	.000		
		N	30	30	
	Creencia de autoeficacia	Correlación de Pearson	.694*	.478*	1
		Sig. (bilateral)	.000	.008	
		N	30	30	30
Mujeres	Motivación	Correlación de Pearson	1		
		Sig. (bilateral)			
		N	19		
	Valoración de la tarea	Correlación de Pearson	.387	1	
		Sig. (bilateral)	.102		
		N	19	19	
	Creencia de autoeficacia	Correlación de Pearson	.144	.310	1
		Sig. (bilateral)	.556	.196	
		N	19	19	19

*Significativo al 95% de nivel de confianza

Por género, podemos decir que se aprecian diferencias en el comportamiento de las tres dimensiones, ya que las relaciones significativas se dan en el grupo de los hombres, no siendo así en el de las mujeres que no se ha obtenido ningún tipo de correlación.

6.3.2. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS DIMENSIONES: MOTIVACIÓN DE LA TAREA, VALORACIÓN DE LA TAREA Y CREENCIA DE AUTOEFICACIA

En este apartado se presentan las categorías extraídas del análisis descriptivo desarrollado por el alumnado sobre las actividades tanto positivas como negativas hechas de la dimensión motivación tras la intervención del programa.

Tabla 21. Categorías emergentes de la encuesta de evaluación del programa de actividades (EEPA)

CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES		
MOTIVACIÓN	VALORACIÓN	CREENCIA DE LA AUTOEFICACIA
Positiva	Positiva	Positiva
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carácter de la tarea ✓ Interacción grupal 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temática de la tarea ✓ Desarrollo del desempeño profesional ✓ Carácter de la tarea ✓ Desarrollo personal ✓ Aspectos organizativos de la tarea ✓ Debate ✓ Interacción grupal ✓ Percepción del disfrute 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencia percibida ✓ Temática de la tarea ✓ Interacción grupal ✓ Percepción de la actividad ✓ Desarrollo personal ✓ Carácter de la tarea ✓ Aspectos organizativos de la tarea
Negativa	Negativa	Negativa
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresión de sentimientos ✓ Carácter de la tarea ✓ Debate 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos organizativos de la tarea ✓ Carácter de la tarea ✓ Temática de la tarea ✓ Aplicabilidad de la tarea ✓ Utilidad de la tarea ✓ Debate 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencia percibida ✓ Carácter de la tarea ✓ Aspectos organizativos de la tarea ✓ Debate ✓ Temática de la tarea ✓ Interacción grupal ✓ Estado anímico ✓ Yo frente a los demás ✓ Pérdida de vergüenza

6.3.2.1. Dimensión Motivación de la tarea

a) Dimensión de la Motivación de la tarea positiva

En la dimensión Motivación de la tarea positiva, el alumnado ha descrito aquellas actividades que a lo largo del curso les han sido significativas respecto a la motivación positiva. De estas descripciones obtenemos varias categorías que

han sido el resultado de aquellos focos más relevantes tratados por el alumnado (Figura 21).

Categoría 1: Carácter de la tarea

Categoría 2: Interacción grupal

A continuación se presentan las categorías de Motivación Positiva

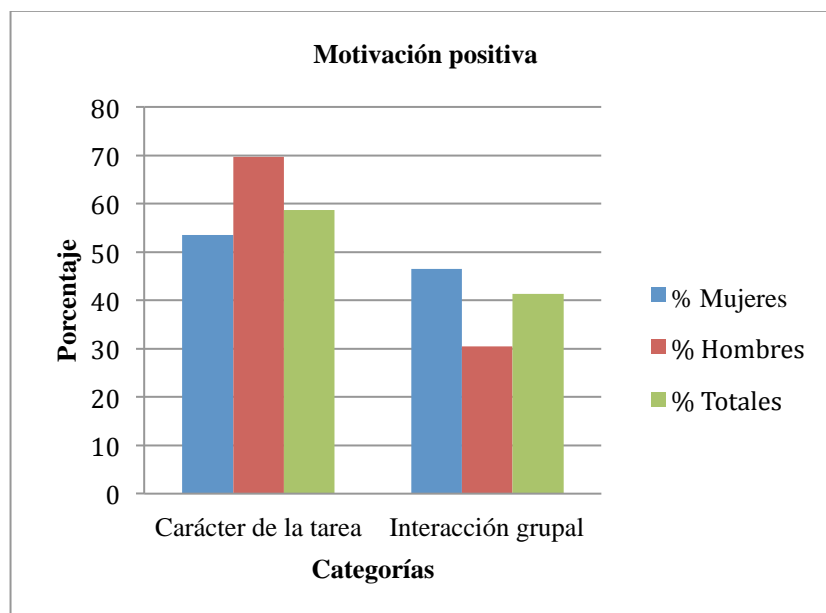


Figura 21. Categorías sobre la Dimensión: Motivación positiva

○ Categoría 1: Carácter de la tarea

El “carácter de la tarea” aparece entre las dos categorías más importantes de las actividades realizadas en un 69,67% en hombres y un 53,53% en las mujeres en la dimensión de la motivación positiva. El alumnado define las tareas y las califica en un porcentaje elevado de representaciones. Sus calificaciones en este caso hacia la actividad son positivas y los adjetivos más repetidos en las frases tanto en mujeres como en hombres es la palabra divertida en primer lugar en número de frecuencias y después se suman otras como creativas, interesantes, útiles, etc.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de carácter de la tarea.

“resulta más divertido trabajar con tus compañeros porque intercambias ideas y hace que estés metido en la actividad” (Alumna 5, M+)

“son actividades que me han gustado y me han resultado diferentes, sobre todo lo que estamos acostumbrados a hacer, la verdad nunca había hecho cosas de este tipo” (Alumna 1, M+)

“actividades donde me resulta complicado realizar la tarea, pero esa dificultad hace que me motive para lograr mi objetivo” (Alumno 3. M.+)

“actividades con música que hacen desarrollar todo mi potencial y pasión en la clase y porque me divierte mucho” (Alumno 8, M.+)

○ **Categoría 2: Interacción grupal**

La categoría de “interacción grupal” es la segunda en importancia con un 46,46% en mujeres, y un 30,43% en hombres. El alumnado se ve motivado positivamente en las tareas ya que expresan la importancia de sentirse arropados y cómodos en las relaciones con sus compañeros/as cuando se realizan actividades en grupo. Piensan que el grupo aporta mucho y que se aprende a establecer un orden en la comunicación pudiendo ser capaces de saber gestionar el tiempo entre las personas y respetar las ideas de los demás.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de interacción grupal.

“actividades donde queremos superar retos y el hecho de hacer ver a mi compañero que me dejaba llevar sin problemas porque confiaba en él para mí esto era importante” (Alumna 5, M.+)

“actividades donde estaba en un grupo y se respetaba el turno de palabra y donde todos aportábamos ideas, en definitiva, había un ambiente de trabajo muy bueno y ha hecho que me motivase” (Alumna 4, M.+)

“porque son actividades entretenidas y que sé que con los compañeros que me puedo poner a realizar la tarea me divierto y me lo puedo pasar bien y trabajar bien” (Alumno 5, M.+)

“en las actividades de escenificaciones grupales es donde me he sentido más motivado porque me permiten interactuar con mis compañeros y trabajar en grupo”(Alumno 19, M.+)

b) Dimensión Motivación de la tarea negativa

En la dimensión negativa, el alumnado ha descrito aquellas actividades que a lo largo del curso les han sido significativas respecto a la motivación negativa. De estas descripciones obtenemos varias categorías que han sido el resultado de aquellos focos más relevantes tratados por el alumnado (Figura 22).

Categoría 1: Expresión de sentimientos

Categoría 2: Carácter de la tarea

Categoría 3: Debate

A continuación se presentan las categorías de Motivación negativa.

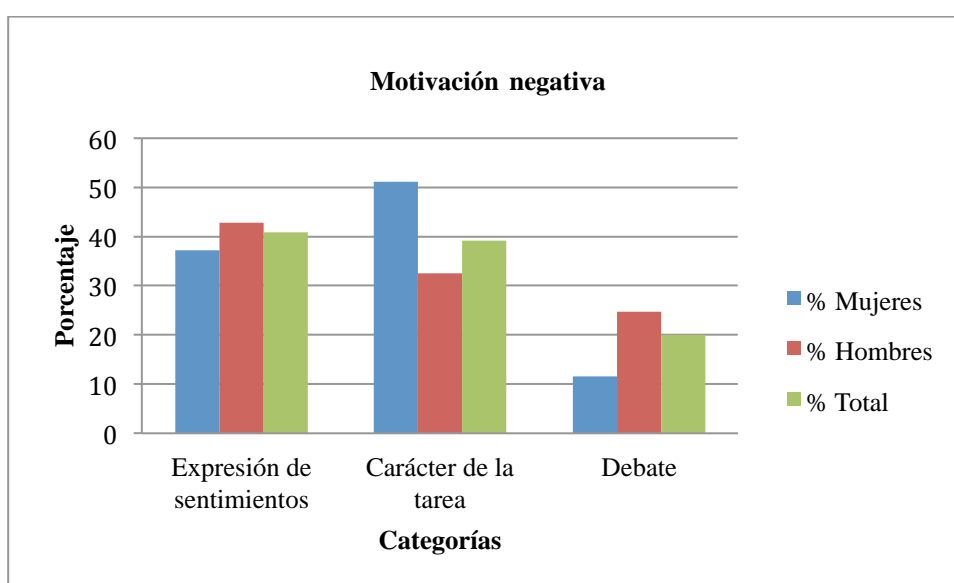


Figura 22. Categorías sobre la motivación negativa

○ Categoría 1: Expresión de sentimientos

En la categoría “expresión de sentimientos” con un 42,86% en mujeres, y un 40,83% en hombres, las afirmaciones son abundantes. El alumnado siente que ciertas actividades les hace encontrarse incómodos ya que se desarrollan actuaciones donde se representa en público y existe miedo. También salen con frecuentes afirmaciones las relacionadas con ciertas tareas donde hay que expresar sentimientos hacia otros/as personas en momentos que consideran no ser oportunos.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de expresión de sentimientos.

“actividades donde dependes de otros y hay riesgos, y si yo pasé miedo, imagino que mis alumnos le pasaría lo mismo” (Alumna 3, M.-)

“actividades donde tengo que confiar en los demás, ya sean guías o sea que me tenga que caer y que me cojan. Son actividades que dependen de otros para mi seguridad. Todo es debido a mi desconfianza e inseguridad ” (Alumna 16, M.-)

“las causas familiares y el ánimo con el que se afrontan los días son distintos en cada una de las sesiones por lo cual aunque no esté destacado también es un punto a reseñar en la motivación a la hora de realizar cualquier actividad” (Alumno 4, M.-)

“no me han motivado porque son actividades en las que hay que mostrar los sentimientos lo que puede generar incomodidad” (Alumno 16, M.-)

○ **Categoría 2: Carácter de la tarea**

En la categoría “carácter de la tarea” se observa un elevado porcentaje de afirmaciones en porcentajes quedando tanto las mujeres con un 32,47%, como los hombres con un 39,17% bastante equilibrados en cuanto a cantidad de afirmaciones. Se vuelve a hablar y calificar la tarea tanto por unos como por otras, en relación a sus características. Por lo tanto se refleja que toda aquella tarea con unas características y calificativos negativos no son de su agrado y consideran que les motiva negativamente a la hora de realizarlas. Uno de los calificativos más frecuentes son aburridas, monótonas, pasivas, etc.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de carácter de la tarea.

“por falta de desconocimiento y dificultad de la tarea y tener que enfrentarme a ella y no saber” (Alumna 1, M.-)

“trayectorias, puntos de apoyo, simetrías y asimetrías, que aunque pueden ser divertidas no me motivan son aburridas porque es un tema que no me interesa tanto ” (Alumna 16, M.-)

“se perdía el objetivo de la actividad porque la gente se dispersaba y nos contagiábamos los unos a los otros” (Alumno 1, M.-)

“actividades que no me han motivado especialmente al no entender el propósito de las mismas y considerarlas demasiado sencillas y que en el tiempo se repiten ” (Alumno 25, M.-)

○ **Categoría 3: Debate**

El debate aunque menos representado es interesante elevarlo a categoría ya que aun siendo una actividad, es destacado en casi todas las dimensiones tanto en mujeres con un 24,68% como en hombres con un 20%. Los debates les han resultado actividades sobre todo muy estáticas. El alumnado expresa que generalmente estos venían de actividades muy dinámicas y tener que parar para hablar sobre la actividad les suponía un cambio demasiado drástico para la dinámica de la sesión.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de debate

“no me motivan las actividades que incluyen debates porque es un aburrimiento ya que tienes que estar todo el tiempo sentada ” (Alumna 9, M.-)

“actividades como la 27 en la que se hace algún debate son más estáticas y aburridas” (Alumna 16, M.-)

“las actividades de debate, a no ser una actividad meramente práctica, en la que hay que estar quietos, hablando, no me motiva lo suficiente, además en este tipo de debates suelo participar en pocas ocasiones (Alumno 4, M.-)

“ no me gustan los debates porque se crea un ambiente raro, siempre hablado además los líderes o los que quieren sobresalir”(Alumno 19, M.-)

6.3.2.2. Dimensión Valoración de la tarea

En este apartado se presentan las categorías extraídas del análisis descriptivo desarrollado por el alumnado sobre las actividades tanto positivas como negativas hechas de la dimensión valoración de la tarea tras la intervención del programa.

a) Dimensión Valoración de la tarea positiva

En la dimensión de valoración de la tarea positiva, el alumnado ha descrito aquellas actividades que a lo largo del curso les han sido significativas por la utilidad de ellas no solo a nivel profesional, sino a nivel personal. (Ver figura 23).

Las categorías que se han extraído de las afirmaciones del alumnado son:

Categoría 1: Temática de la tarea

Categoría 2: Desarrollo del desempeño profesional

Categoría 3: Carácter de la tarea

Categoría 4: Desarrollo personal

Categoría 5: Aspectos organizativos

Categoría 6: Debate

Categoría 7: Interacción Grupal

Categoría 8: Percepción del disfrute

A continuación se presentan las categorías de Valoración de la tarea en Positivo.

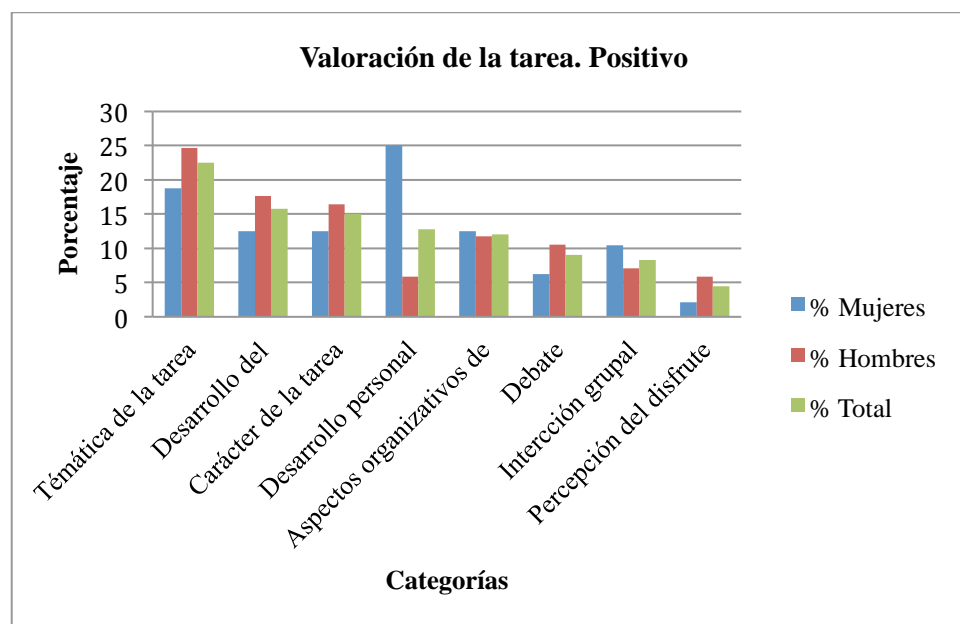


Figura 23. Categorías de la valoración de la tarea positiva

○ **Categoría 1: Temática de la tarea**

La categoría de “la temática de la tarea” con un 24,71% en hombres y en mujeres con un 18,75% de afirmaciones es una de las más importantes en cantidad escritos dentro de la valoración positiva de la tarea. Consideran tanto unos como otras, que el tipo de temática que se trabaje cuando está relacionado con los intereses personales hacen que se valore mucho más la tarea.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de temática de la tarea.

“actividades en donde está presente la expresión d sentimientos y relacionadas con la personalidad, la percepción de uno mismo. Considero muy importante trabajar estos aspectos desde Primaria para que en un futuro no haya problemas de autoestima” (Alumna 2, V.T.+)

“actividades que potencian la imaginación y la creatividad porque creo que son básicas en la expresión corporal. Es un contenido que permite al niño expresarse tal y como ve las cosas y las imagina. Se debe fomentar la capacidad de recrear” (Alumna 12, V.T.+)

“adecuadas al contenido que se trabaja en ese momento, son muy lúdicas y divertidas, por lo que resulta más fácil el aprendizaje, que si no lo fueran, al ser más entretenidas captan más la atención del alumno, aumentan la motivación y por consiguiente se adquiere mucho antes el conocimiento que si no fuera de esta manera” (Alumno 4, V.T.+)

“las actividades más valoradas han sido las reflexivas dado que en ellas se asimilan mejor conceptos o quedan estos más claros en ellas ya que son más desarrollados y explicados” (Alumno 15, V.T.+)

○ **Categoría 2: Desarrollo del desempeño profesional**

En cuanto a la categoría de “desarrollo del desempeño profesional, aparecen en porcentajes los hombres con un 17,65% y las mujeres con un 12,5% de reflexiones bastante representativas valorando a las actividades como importantes para su futuro profesional. Consideran que todas las actividades que han realizado

les van a ser muy útiles para cuando sean docentes. Porque trabajan a la persona desde distintos ámbitos y cubren muchos aspectos de ésta.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría del desempeño profesional.

“he valorado todas aquellas actividades donde tienen unos objetivos concretos y claros y que nos van a valer para nuestra futura profesión” (Alumna 3, V.T.+)

“las actividades que incluyen dramatización, ayudan a perder la vergüenza y sirven para el desarrollo profesional, porque dan seguridad para hablar y expresarse frente a los alumnos” (Alumna 9, V.T.+)

“tareas donde me ha hecho aprender bastantes recursos diferentes a los habituales para después poder utilizar como futuro docente” (Alumno 3, V.T.+)

“actividades que no solo nos van a servir en nuestro futuro como docentes sino además en nuestra vida, porque nos ayudan a conocer posturas, a cómo expresarnos y lo que se transmite con cada una” (Alumno 25, V.T.+)

○ **Categoría 3: Carácter de la tarea**

La categoría de “carácter de la tarea” representado en hombres como un 16,47% y en mujeres por un 12,5% ocupa el tercer puesto en cantidad de afirmaciones respecto a las otras categorías. El alumnado le da valor a las características que tiene la tarea sobre todo cuando consideran que ésta es de interés y de gran utilidad. Dan valor a la innovación en ellas y hace que reflexionen sobre la importancia que tiene en el futuro que sean capaces de desarrollar actividades atractivas para que los aprendizajes sean interesantes.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de carácter de la tarea.

“porque resultan muy motivadoras e innovadoras y las podremos trabajar en el futuro” (Alumna 1, V.T.+)

“son actividades de alta valoración porque al trabajarlas y vivirlas en clase nos resulta más sencillo entender la finalidad y los objetivos que se persiguen con ella” (Alumna 2, V.T.+)

“en general mi valoración sobre las tareas realizadas en clase ha sido bastante elevada, ya que cada una tenía algo básico e importante para nuestra formación y de la que hemos aprendido (Alumno 8, V.T.+)

“actividades que consiguen relacionar muchas cosas en una sola sesión y estas a mi parecer son las representaciones en grupo, ya que se consigue trabajar el contenido de la asignatura” (Alumno 14, V.T.+)

○ **Categoría 4: Desarrollo personal**

En la categoría sobre desarrollo personal podemos analizar la gran diferencia de afirmaciones que existen entre mujeres con un 25% frente a los hombres con un 5,88. Se cuadruplica en mujeres al hombre respecto afirmaciones sobre desarrollo personal valorando las actividades positivamente. Las mujeres dan gran valor a la inclusión de actividades donde se trabaje sobre el desarrollo personal y sus capacidades y potencialidades. Con mucha diferencia del hombre, con lo cual hace entreverse que el hombre no suele poner el foco de atención en este aspecto y la mujer le da bastante valor.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desarrollo personal.

“actividades que ayudan a que mejoremos nuestro sentido crítico sobre nosotros mismos, nuestras habilidades y nuestras limitaciones, aprendiendo a ser objetivos” (Alumna 5, V.T.+)

“descubrir que cada persona es única y que su personalidad se forma en base a sus vivencias, manera de hablar y gestos particulares (Alumna 7, V.T.+)

“las actividades que más he valorado son aquellas donde expresas sentimientos y emociones que tienes dentro de ti y necesitas sacarlas” (Alumno 11, V.T.+)

“actividades de autoconocimiento y expresión por estar muy bien estructuradas y participar del desarrollo de los futuros alumnos alcanzando los objetivos de manera muy entretenida” (Alumno 30, V.T.+)

○ **Categoría 5: Aspectos organizativos de la tarea**

En cuanto a los aspectos organizativos en un 12,5% mujeres y en un 11,76% en hombres, las afirmaciones se encuentran bastante equilibradas. Valoran ambos la importancia de que las actividades tengan una estructura, estén organizadas y se sepa cada fase con sus objetivos claros.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de aspectos organizativos de la tarea.

“porque hemos trabajado la desinhibición de forma progresiva en la clase ayudando a tener un primer contacto con la asignatura de una manera que no sea embarazosa” (Alumna 1, V.T.+)

“se ve claramente una relación entre el trabajo de la actividad y lo que se quería conseguir como objetivo” (Alumna 6, V.T.+)

“las tareas y contenidos estaban preparados se han organizado actividades en grupos cooperativos” (Alumno 2, V.T.+)

“actividades muy completas, que se trabajan muchos contenidos importantes y están bien planteados y tienen una buena metodología” (Alumno 5, V.T.+)

○ **Categoría 6: Debate**

En el “debate” 10,59% hombres y mujeres 6,25%, afirman y valoran positivamente el debate ya que de ellos se extraen conceptos importantes que se han hecho de las actividades y se intercambian ideas que pueden llegar a ser interesantes. Sobre todo porque se expone tu opinión y la de los otros/as aprendiendo a valorar diferentes formas de entender las cosas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de los debates.

“los debates, ya que creo que en ellos se obtiene distintos puntos de vista y se reflexiona acerca de los temas tratados, enriqueciendo de gran forma el aprendizaje de la asignatura Y sus contenidos” (Alumna 2, V.T.+)

“los debates, porque me parece una buena forma de enseñar a reflexionar tanto de manera individual como grupal y de conocerse entre ellos” (Alumna 3, V.T.+)

“los debates le he puesto máxima nota ya que el alumno toma conciencia de la tarea realizada y de su importancia” (Alumno 13, V.T.+)

“los debates porque a pesar de no motivarme los considero importantes para fijar y compartir conceptos acerca de lo aprendido” (Alumna 18, V.T.+).

○ **Categoría 7: Interacción grupal**

La interacción grupal entre mujeres con un 10,42% y hombres con un 7,06%, es valorada positivamente en ambos expresando la importancia de establecer relaciones dentro del grupo que sirvan para entender las dinámicas y estrategias que se crean entre los compañeros/as. El grupo siempre enriquece y es una manera de tener un mayor conocimiento entre ellos y ellas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de interacción grupal.

“estas actividades requieren que el grupo interactúe y todos tengan que escuchar a los demás. Pienso que este tipo de valores pueden enseñar a los alumnos el valor del respeto y ayudarles como personas” (Alumna 14, V.T.+)

“son actividades que ayudan a mejorar valores y aspectos muy importantes, como la comprensión del cuerpo y su significado. Fomentan las relaciones entre los compañeros al ayudarte a confiar en los compañeros y perder vergüenza” (Alumna 16, V.T.+)

“las actividades grupales de confianza, es muy importante el ambiente de clase y sobre todo que el alumnado esté muy metido en cada una de las actividades” (Alumno 1, V.T.+)

“actividades de baile, desarrollo de gestos e interacción con el grupo porque nos ayudan a sociabilizarnos perder la vergüenza y desarrollar conceptos clave” (Alumno 30, V.T.+)

○ **Categoría 8: Percepción del disfrute**

La categoría de “percepción del disfrute” aparece de forma poco significativa con un 5,88% en hombres y un 2,08% en mujeres. Esto indica que aunque en los hombres existan más afirmaciones de su importancia, en ambos son reducidas. El disfrute no es un foco dentro de la valoración positiva de gran interés.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción del disfrute.

“en las actividades 5 y 11 me he sentido bien porque no he sentido vergüenza e inseguridad. Son situaciones comunes habituales en las que la gente no repara”

(Alumna 16, V.T.+)

“son actividades donde aprendes cosas importantes, te lo pasas bien. Son actividades útiles” (Alumno 11, V.T.+)

“valoro mucho las actividades donde se mezclan la confianza con los compañeros, el disfrute haciendo la actividad y la interacción” (Alumno 16, V.T.+)

b) Dimensión Valoración de la tarea negativa

El alumnado al final del programa hace la valoración negativa de aquellas actividades que no se adecuaron a sus expectativas. Por lo tanto se muestran las categorías emergentes que son resultado de los focos donde se han dado más referencias sobre temas determinados (Figura 24).

Categoría 1: Aspectos organizativos de la tarea

Categoría 2: Carácter de la tarea

Categoría 3: Temática de la tarea

Categoría 4: Aplicabilidad de la tarea

Categoría 5: Utilidad de la tarea

Categoría 6: Debate

A continuación se presentan las categorías de Valoración de la tarea negativas

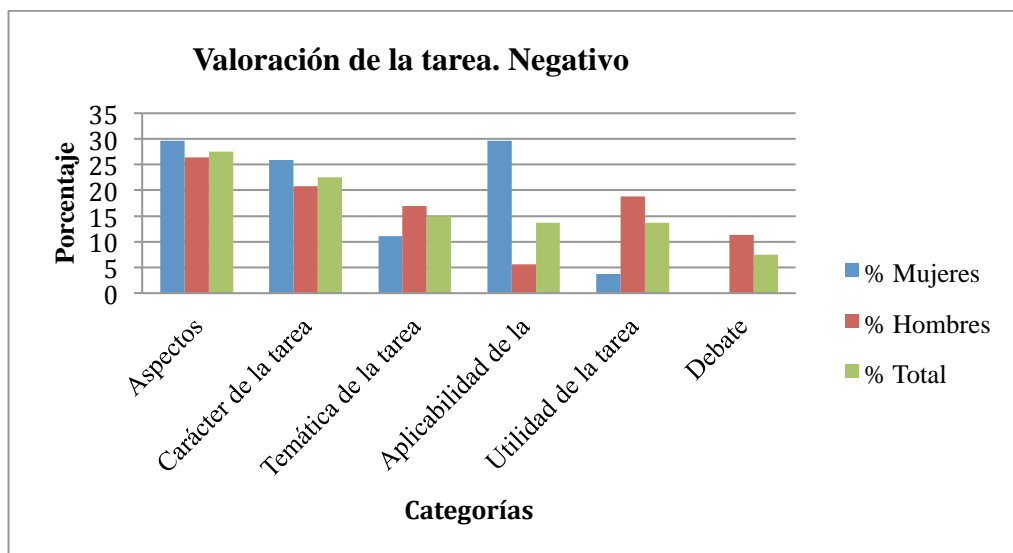


Figura 24. Categorías sobre la valoración negativa de la tarea

○ Categoría 1: Aspectos organizativos de la tarea

En la categoría de “aspectos organizativos de la tarea”, con un 63% en mujeres y 26,42% en los hombres, confirma de forma muy clara como las mujeres valoran los aspectos organizativos de la tarea como foco principal, siendo la primera en la posición de las categorías. Los hombres también valoran esta categoría dentro de las tareas aunque en menos porcentaje. En ambos se entiende que no han valorado positivamente aquellas tareas donde ha existido desorganización, falta de coherencia, poco control y objetivos mal planteados.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de los aspectos organizativos de la tarea.

“las actividades que menos he valorado han sido las que no he logrado comprender su objetivo ni su finalidad. A pesar de ser entretenidas (52) no tienen un fin claro” (Alumna 15, V.T.-)

“en general todas estas actividades y especialmente la 53 y 58 no han conseguido cumplir los objetivos debido a la falta de desinhibición y vergüenza. Quizá le ha faltado algún elemento lúdico para lograrlo” (Alumna 16, V.T.-)

“actividades que si hubiesen sido planteadas de otra manera distinta creo que el conocimiento se hubiera adquirido mejor” (Alumno 4, V.T.-)

“actividades que se podrían haber puesto en otra posición dentro de la programación” (Alumno 14, V.T.-)

○ **Categoría 2: Carácter de la tarea**

En cuanto al “carácter de la tarea” se observa que tanto hombres como mujeres tienen un equilibrio en porcentajes, con un 25,93% en mujeres y un 20,75% hombres. Consideran no darle valor a aquellas actividades donde ha habido un componente grande de poco dinamismo, donde la tarea ya se conoce y se convierte en repetitiva y en actividades complicadas de entender y de difícil aprendizaje.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría del carácter de la tarea.

“actividades de desinhibición que requieren imaginación, que me dan vergüenza o me pongo nerviosa para no hacer el ridículo y me quedo en blanco” (Alumna 3, V.T.-)

“aunque estas actividades creo que son adecuadas para los niños, no comparto la forma en que se han llevado a cabo, al considerarlas poco dinámicas” (Alumna 14, V.T.-)

“actividades que empiezas con mucho empeño, pero cuando van transcurriendo o bien porque me resultaban monótonas o bien porque el contenido ya lo tenía demasiado adquirido, no me han servido de gran ayuda” (Alumno 4, V.T.-)

“actividades de las que no he conseguido extraer adecuadamente el objetivo que persiguen por su carácter general y abstracto, además de porque las considero repetitivas de otras anteriores. Es el caso de las actividades 33 y 38” (Alumno 25, V.T.-)

○ **Categoría 3: Temática de la tarea**

Si se habla de “temática de la tarea” podemos observar cómo están equilibrados los porcentajes tanto en hombres como en mujeres, con un 16,98% en los hombres y 11,11% en las mujeres. Se considera que todas aquellas

temáticas de poco interés pierden el valor cuando se están realizando, o actividades donde el alumnado que tiene cierto grado de timidez tiene que afrontar y se ve forzado por el tipo de contenido que se trata, sobre todo cuando son expresión de sentimientos.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de temática de la tarea.

“porque los contenidos no me parecen relevantes(17,18,12,99), porque no hay seguridad(7)” (Alumna 11, V.T.-)

“todas las actividades me han parecido importantes, pero aquellas que requieren expresar sentimientos las he dado puntuaciones bajas porque de alguna forma implican forzar al alumno a mostrar sus sentimientos y considero que nadie debe estar obligado a ello” (Alumna 12, V.T.-)

“el tema de la relajación-contracción muscular se realiza mejor con un trabajo de relajación utilizando distintos métodos, y de forma solitaria para ser consciente de los que se está trabajando” (Alumno 25, V.T.-)

“actividades que únicamente se basan en la representación y que no se explotan introduciendo otros contenidos que las hagan más completas” (Alumno 28, V.T.-)

○ **Categoría 4: Aplicabilidad de la tarea**

Cuando se habla de la “aplicabilidad de la tarea” se observa gran diferencia según género, ya que en las mujeres se da un porcentaje del 29,63% y en los hombres del 5,66%. La mujer da mucho valor a que cada actividad que se esté realizando en el curso tenga objeto en el futuro y sea aplicable en su futuro profesional. Sin embargo el hombre tiene una frecuencia muy baja de afirmaciones respecto a esta categoría, entendiendo que la significatividad de la aplicación de la tarea es casi nula en importancia frente a ellos.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de aplicabilidad de la tarea.

“actividades que entrañan peligrosidad como la de dejarse caer y que alguien no te coja, y su dificultad en el futuro si lo hacemos con niños. Puedan ocurrir lesiones “(Alumna 1, V.T.-)

“considero que las descripciones de los niños entre ellos pueden ser negativas puesto que se pueden destacar características físicas que incomoden y ofendan al alumno. Se deben trabajar los rasgos pero no describiendo los de otra persona” (Alumna 10, V.T.-)

“actividades muy complejas, que deberían llevar una metodología muy diferente para que los niños pudieran entenderla” (Alumno 5, V.T.-)

“actividades que creo que no son aptas para niños de primaria, los cuales no van a ser capaces de interiorizarlas, ya sea por la dificultad o su escasa edad” (Alumno 23, V.T.-)

○ **Categoría 5: Utilidad de la tarea**

En cuanto a la utilidad de la tarea se diferencian en porcentajes hombres y mujeres de forma clara, teniendo un mayor porcentaje de afirmaciones los hombres en un 18,87% y las mujeres en menor medida con un 3,7% en mujeres. En hombres se observa que ellos necesitan ver utilidad en la tarea o que al menos sea significativa, y cuando esto no es así se entiende que se pierde interés por el aprendizaje.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de utilidad de la tarea.

“porque pienso que la tarea no es útil, ni para la profesión, ni para nosotros” (Alumna 2, V.T.-)

“son actividades que para mí sobran porque no las veo con mucha utilidad para aplicarla con mis alumnos” (Alumno 7, V.T.-)

“aquellas actividades que se explican, cómo se podrían hacer pero que no llegan a realizarse, no me han servido de mucho” (Alumno 12, V.T.-)

○ **Categoría 6: Debate**

Se observa diferencia significativa en los debates ya que los hombres cuentan con un porcentaje de 11,32%, y las mujeres con el 0%. Se considera el debate como una actividad de poco valor ya que rompe con la dinámica de la clase además de no entender que es muy interesante por la pérdida de tiempo y la poca intervención de las personas..

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de debate.

“las actividades de debate, ya que según mi punto de vista no son del todo interesantes para el transcurso de una clase y del curso” (Alumno 4, V.T.-)

“las actividades que me hacen mucho reflexionar sobre todo como futuro docente, pero que me parecen muy aburridas” (Alumno 12, V.T.-)

6.3.2.3. Dimensión de Creencia de Autoeficacia

En este apartado se presentan las categorías extraídas del análisis descriptivo desarrollado por el alumnado sobre las actividades tanto positivas como negativas hechas de la dimensión de creencia de autoeficacia tras la intervención del programa.

a) Dimensión de Creencia de Autoeficacia positiva

En la dimensión de creencia de autoeficacia positiva, el alumnado ha descrito aquellas actividades donde se ha encontrado más eficaz y ha dado sus motivos. Por lo tanto serán las categorías emergentes las que nos indiquen los focos significativos de mayor competencia (Figura 25).

Categoría 1: Competencia de la tarea

Categoría 2: Temática de la tarea

Categoría 3: Interacción grupal

Categoría 4: Percepción de la actividad

Categoría 5: Desarrollo personal

Categoría 6; Carácter de la tarea

Categoría 7: Aspectos organizativos de la tarea

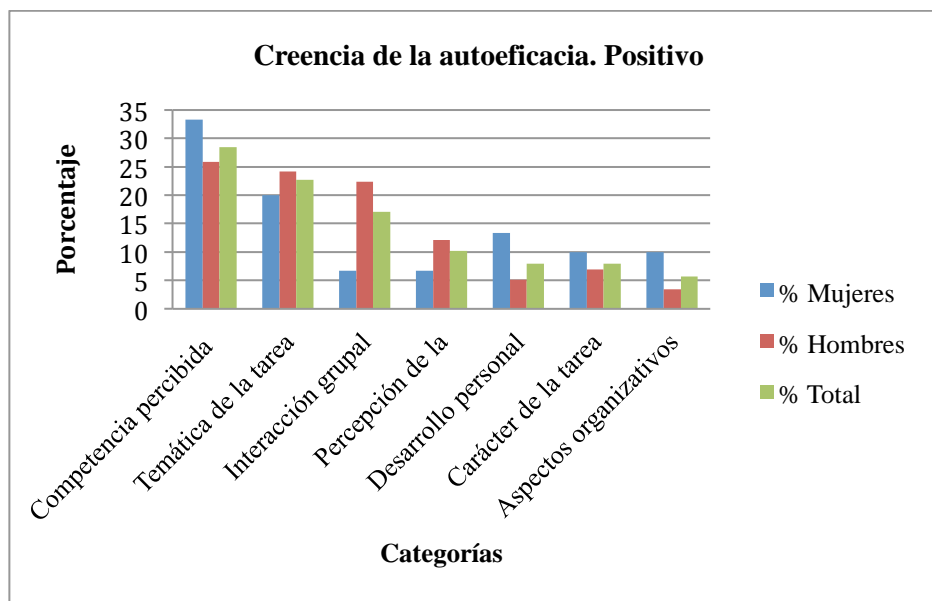


Figura 25. Categorías sobre la creencia de autoeficacia positiva

○ Categoría 1: Competencia percibida de la tarea

La categoría de “competencia percibida de la tarea” tiene porcentajes elevados en la tabla general comparativamente con las otras categorías. Quiere decir que aparecen bastantes afirmaciones según género, con un 33,3% en mujeres, y un 25,86% en hombres. Se entiende que las actividades les han servido para sentirse competentes y les han ayudado mejorar en todos los niveles de la persona. Todo a través de temáticas y estrategias que han hecho que se superen las limitaciones que percibían al principio de curso.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de competencia percibida de la tarea.

“las actividades creativas e imaginativas han sido las que más he valorado porque me han permitido dar lo mejor de mí misma y con las que más he disfrutado”
(Alumna 12, C.A.+)

“actividades de baile y danza como de representar porque creo que tengo facilidad para la expresión corporal así como expresarme hablando” (Alumna 13, C.A.+)

“porque al motivarme las he realizado con todas mis ganas y mucho mejor todas, además se me da muy bien este tipo de actividades grupales o muy dinámicas” (Alumno 11, C.A.+)

“las actividades que me han motivado son aquellas que he me he sentido más eficaz. Donde me he sentido más eficaz, es donde me he sentido más cómodo” (Alumno 16, C.A.+)

Ejemplos de subcategoría “consecución de metas” respecto a competencia percibida de la tarea:

“estas actividades han sido las mejores porque he sido capaz de entregarme totalmente. He sido capaz de superar mi vergüenza, timidez y he adquirido más seguridad en mí misma” (Alumna 14, C.A.+)

“a medida que ha pasado el tiempo me he sentido más relajado en el grupo y me he ido sintiendo más eficaz en la ejecución de las tareas” (Alumno 8, C.A.+)

○ **Categoría 2: Temática de la tarea**

En cuanto a la temática de la tarea están bastante equilibrados los porcentajes un 24,14% en hombres, y un 20% en mujeres. Han creído ser bastante eficaces sobre todo cuando las tareas y los contenidos de éstas son de su gusto, entre otras cosas porque ha sido el detonante para que se sientan motivados a lo largo de la actividad.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de temática de la tarea.

“actividades que requieran expresar sentimientos o sensaciones al igual que recrear situaciones imaginarias se me dan muy bien porque soy muy creativa” (Alumna 10, C.A.+)

“las actividades que están relacionadas con la música porque me gusta moverme con ella y la siento” (Alumna 11 , C.A.+)

“los debates, ya que se está haciendo que los alumnos reflexionen sobre temas muy importantes para la salud como es la postura y otros” (Alumno 9, C.A.+)

“actividades de autoconocimiento y de relajación porque me resultan más amenas y estoy acostumbrado a realizar” (Alumno 30, C.A.+)

○ **Categoría 3: Interacción grupal**

En “interacción grupal” existe gran diferencia entre hombres y mujeres, ya que vemos un 22,41% hombres y un 6,67% mujeres. Los hombres se sienten bastante eficaces frente al grupo y consideran que la interacción con los compañeros/as es gratificante para realizar bien la actividad. Se sienten a gusto y cómodos. Las mujeres al menos no hacen a penas afirmaciones sobre la creencia de autoeficacia en interacción grupal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de interacción grupal.

“actividades que requieren una alta participación por parte de los alumnos y en las que uno está muy motivado” (Alumna 2, C.A.+)

“actividades que se realizan en grupo motivan más y por consiguiente se realizan con mayor confianza” (Alumna 8, C.A.+)

“actividades que aumentan la confianza con los compañeros como la 58, que me ha servido para abrirme más al grupo y que a través de la creación de relaciones me han hecho ganar confianza” (Alumno 22, C.A.+)

“actividades que implican el análisis, descripción de rasgos e interacción con compañeros porque se encuentran las características favorables y hacer sentir cómodas a las personas” (Alumno 27, C.A.+).

○ **Categoría 4: Percepción de la actividad**

Los hombres perciben positivamente su competencia cuando encuentran sentido a la actividad, tiene utilidad y además disfrutan haciéndola, igual lo expresan las mujeres pero en menor medida con un 12,07% en hombres y un 6,67% mujeres.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de percepción de la actividad.

“son actividades en las que me he sentido muy a gusto realizándolas, por lo que he estado muy motivada y me han salido mejor” (Alumna 3, C.A.+)

“actividades donde me lo he pasado muy bien y me ha hecho darme cuenta de cosas que nunca me hubiese dado cuenta” (Alumna 4, C.A.+)

“actividades que tratan sobre el agrupamiento y separación de gente, y seguir a las personas. Me siento bastante cómodo en esas actividades ya que el moverse y estar dentro de un grupo grande donde no note que la gente se fija en mí me hace sentirme a gusto” (Alumno 3, C.A.+)

“actividades relacionadas con la relajación crean un estado en mí muy positivo que hace que ponga el máximo empeño en la actividad” (Alumno 26, C.A.+)

○ **Categoría 5: Desarrollo personal**

En la categoría de desarrollo personal con un 13,33% mujeres frente a un 5,17% en los hombres, se ha visto como la mujer sigue dando importancia al trabajo personal en la asignatura, encontrando importante trabajar este aspecto. Afirman que cuando el ambiente y las situaciones son propicias y cómodas, se sienten más competentes y mejoran en aspectos personales. De forma parecida opinan los hombres sin embargo en menos frecuencia de afirmaciones.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de desarrollo personal.

“actividades que me han ayudado a desarrollarme como personas” (Alumna 4, C.A.+)

“actividades que ayudan a ver como "soy yo", conocerse mejor, a ver como actuaría en distintas situaciones” (Alumna 7, C.A.+)

“en actividades donde me he sentido contento conmigo mismo y he alcanzado un alto grado de autoestima” (Alumno 12, C.A.+)

“las actividades 80 y 93 porque ayudan aumentar la confianza en uno mismo lo que se traduce en un mayor rendimiento” (Alumno 28, C.A.+)

○ **Categoría 6: Carácter de la tarea**

En carácter de la tarea las mujeres con 10% sobre 6,9% de los hombres consideran importantes las temáticas afines a sus intereses o actividades de gran dinamismo y creativas. Cuando esto se da así la creencia de eficacia se ve en gran medida mejorada. Los hombres tienen reflexiones parecidas frente al carácter de la tarea.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de carácter de la tarea.

“actividades en las que más me divierto, que incluyen música, baile, sentimientos y gestos” (Alumna 9, C.A.+)

“he podido llevarlas a cabo satisfactoriamente porque no tienen tanta carga emocional. Son lúdicas y dinámicas. Son actividades que se realizan en la vida cotidiana y el profesor nos facilita unas directrices para realizarlas” (Alumna 16, C.A.+)

“aquellas actividades que tienen un alto grado de libertad que hace que sea más fácil realizarla” (Alumno 3, C.A.+)

“en todas ellas iba con un alto nivel de motivación, que me resultaban interesantes y atractivas, por lo que he sacado más provecho de ellas” (Alumno 4, C.A.+)

○ **Categoría 7: Aspectos organizativos de la tarea**

En los aspectos organizativos de la tarea las mujeres opinan en mayor medida que los hombres en un 10% frente a un 3,45% en hombres. Expresan que para que mejoren en su creencia de autoeficacia las actividades deben estar bien organizadas, ser útiles y tener sentido. Entonces eso hace que la actividad guste, que tenga interés y superemos limitaciones. Con todos estos elementos tanto hombres como mujeres consideran que se establece un clima de mejora en los aprendizajes a la vez que de superación personal.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de aspectos organizativos de la tarea.

“cuando la música es un factor que hace incluirte más en la actividad” (Alumna 4, C.A.+)

“actividades que se relacionan con las que más me gustan y mejor relación veía con el objetivo que perseguían” (Alumna 6, C.A.+)

“que todas ellas han sido enfocadas de una manera tal que la adquisición del conocimiento sea rápida y sencilla y que en mi caso han sido útiles” (Alumno 4, C.A.+)

“cuando las actividades me gustan como están planteadas y lo que me motiva y me sirve para estar más relajado y desinhibido a lo largo de la clase” (Alumno 10, C.A.+).

b) Dimensión de Creencia de Autoeficacia negativa

En esta dimensión se trata de poder observar lo que han expresado los alumnos y alumnas frente al sentimiento de eficacia personal cuando es negativo. Por lo tanto sus categorías emergentes son el resultado de ese sentimiento de incapacidad con determinadas tareas (Figura 26).

Categoría 1: Competencia percibida

Categoría 2: Carácter de la tarea

Categoría 3: Aspectos organizativos de la tarea

Categoría 4: Debate

Categoría 5: Temática de la tarea

Categoría 6: Interacción grupal

Categoría 7: Estado anímico

Categoría 8: Yo frente a los demás

Categoría 9: Pérdida de vergüenza

A continuación se presentan las categorías de Creencia de autoeficacia negativas

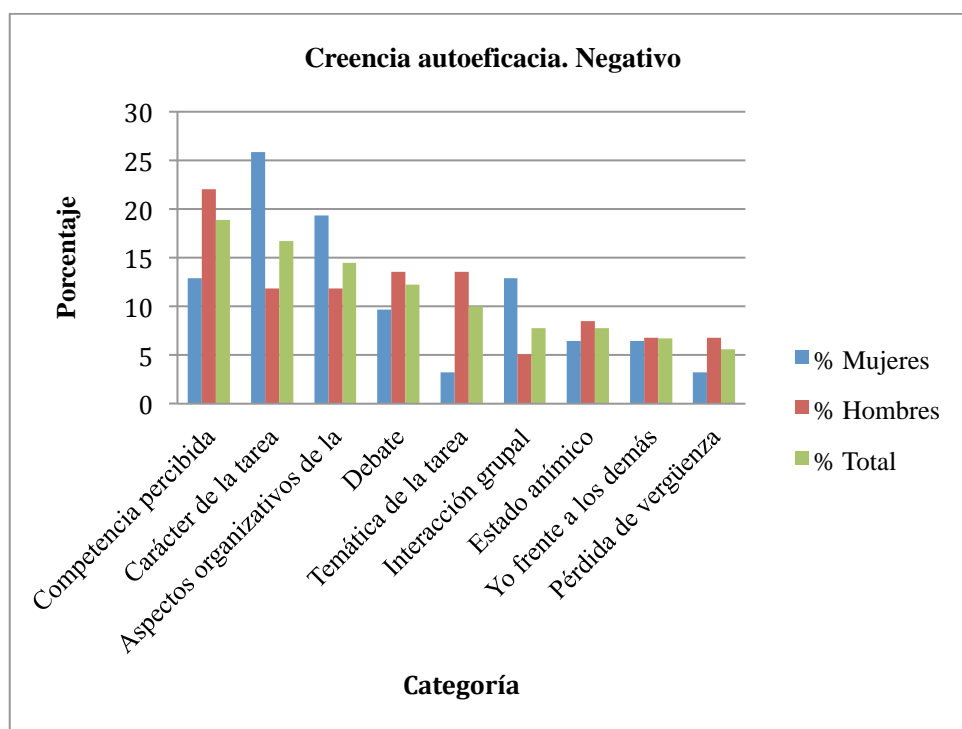


Figura 26. Categorías sobre la creencia de autoeficacia negativa

○ Categoría 1: Competencia percibida

Las mujeres se han sentido menos competentes que los hombres, aunque no con mucha diferencia de un 22,03% en mujeres a un 18,89% en hombres. Consideran ambos que en donde no han sido competentes son en temáticas y actividades donde se pone a prueba frente a los demás sus capacidades. También hablan de climas no favorecedores para que se dé un estado tranquilo para poder trabajar, por lo tanto su competencia se ve mermada.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de competencia percibida.

“la creencia en mi autoeficacia no ha ido evolucionando positivamente porque he mejorado en cuanto a la participación y el esfuerzo en la implicación que he tenido” (Alumna 12, C.A.-)

“no he conseguido realizarlas adecuadamente porque están relacionadas con la expresión de sentimientos, la confianza y la necesidad de expresarte interiormente” (Alumna 16, C.A.-)

“también me influye el que en las actividades tenga que ser imaginativo y original, ya que son dos aspectos que suelen hacer que me baje el rendimiento dentro de esa actividad” (Alumno 13, C.A.-)

“actividades de baile y desarrollo de gestos como la 1 y la 11, porque son actividades que no desarrollo a menudo y me siento algo torpe y poco efectivo” (Alumno 30, C.A.-)

○ **Categoría 2: Carácter de la tarea**

En el carácter de la tarea más o menos según género, tienen porcentajes parecidos un 16,67% hombres y un 11,86 % en mujeres. El alumnado da valor a cómo es la tarea y cuando ésta, queda alejada de sus intereses pierden la atención en ella. Por lo tanto es un factor importante y está relacionado con la disminución de interés y esto produce también cierta percepción de incompetencia.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de carácter de la tarea.

“actividades donde me siento un poco perdida y me parece complicado realizar la actividad” (Alumna 5, C.A.-)

“estas actividades no las he realizado adecuadamente porque debido a la escasa motivación que me han generado, me he distraído y no he puesto ganas a la hora de realizarlas” (Alumna 15, C.A.-)

“otras actividades como la 38,39,44 o 69, se basaban en conocimientos ya aprendidos y en las que por tanto no me he sentido motivado” (Alumno 22, C.A.-)

“actividades como “amasando muecas” y “marionetas vivas”, que las considero estáticas y no he dado lo mejor de mí” (Alumno 26, C.A.-)

○ **Categoría 3: Aspectos organizativos**

Según género ambos tienen parecido el porcentaje, en un 14,44% en hombres, y un 11,86% en mujeres. Los aspectos organizativos hacen en gran medida que el alumnado se perciba más eficaz o no. Ellos y ellas destacan que una mala organización de tareas, unos contenidos no adaptados y unos objetivos poco

claros, hacen que la sensación de incertidumbre, o de pérdida de lo que se quiere hacer tengan como respuesta que las personas no se crean eficaces.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de los aspectos organizativos.

“cuando se ha desviado el tema de la propuesta y ha perdido el objetivo”
(Alumna 2, C.A.-)

“algunas actividades eran complejas y no se tenía claro lo que se debía hacer”
(Alumna 8, C.A.-)

“los objetivos de estas actividades no eran muy concretos, no tenían una autoeficacia elevada y o presentaban una retroalimentación” (Alumno 2 , C.A.-)

“actividades a las que no las he encontrado un sentido, lo que ha hecho que no mi actitud y motivación no fuesen adecuados como en las actividades 33 y 38”
(Alumno 25, C.A.-)

○ **Categoría 4: Debate**

En los debates consideran tanto unos como otros en un 13,56% mujeres, y en un 12,22% en hombres que el nivel de participación es muy escaso, no les apetece expresar sus ideas, ni sentimientos por miedo a lo que se piensen de ellos. Al percibirse poco dinámicos los debates y no participar, en general se sienten poco eficaces porque no han intervenido y no se han incluido en la actividad.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de debate.

“en los debates, ya que no participo, me gusta escuchar la opinión de los demás, pero no dar la mía, por vergüenza a lo que puedan pensar los demás de mi o a no saber reaccionar” (Alumna 3, C.A.-)

“las actividades que incluyen debates son en las que soy menos eficaz debido a que me cuesta dar mi opinión” (Alumna 9, C.A.-)

“los debates, ya que no he participado a penas en ellos. Puede ser que tenga miedo a equivocarme al dar mi opinión y porque no me motivan lo suficiente”
(Alumno 14, C.A.-)

“en actividades como los debates he estado algo pasivo y poco participativo por lo que no he podido demostrar y expresar la visión crítica y el grado de reflexión, que por otro lado esta actividad ha ayudado a acrecentar en mí” (Alumno 25, C.A.-)

○ **Categoría 5: Temática de la tarea**

En cuanto a la temática de la tarea con porcentajes parecidos con un 13,56% en mujeres y en hombres un 10%, se ve que todas aquellas temáticas donde tengan que expresar sentimientos o tener que exponerse a un público no les hace estar tranquilos ni tampoco eficaces. Y la temática va en relación directa con los gustos del alumnado. Por lo tanto cuando los temas son del agrado de ellos y ellas suelen explicar que se sienten más competentes y eficaces en la realización de las tareas.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de temática de la tarea.

“porque se tratan de temas que conozco por lo tanto no tomo o se me va el interés” (Alumna 1, C.A.-)

“actividades de imitar, mostrar sentimientos en ocasiones en las que a lo mejor no sientes lo que haces” (Alumno 3, C.A.-)

“actividades que requieren creatividad o realizar transformaciones de unos objetos a otros no las he realizado adecuadamente” (Alumno 24, C.A.-)

○ **Categoría 6: Interacción grupal**

La interacción grupal tanto en hombres como en mujeres ha sido expresada en porcentajes bajos, por lo que la significatividad de esta categoría queda reducida, en un 7,78% en hombres y en un 5,08% en mujeres. Quiere decir que el alumnado que ha hecho alguna afirmación sobre interacción grupal respecto a la eficacia, ha estado relacionada con la dificultad que han tenido para incluirse en el grupo y por interacción en el por diferentes motivos, por lo que la eficacia se ha visto mermada por la no participación.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de interacción grupal.

“tengo inseguridad y aunque haya hecho muy bien la tarea siempre pienso que puedo mejorar. Generalmente son actividades de confianza en los demás porque lo hice con miedo” (Alumna 3, C.A.-)

“en estas actividades no he podido dar lo mejor de mí misma. En ocasiones a pesar de superar mi timidez no he conseguido ponerme de acuerdo con mi compañero(83). En otras actividades (como la 99) me ha costado bastante realizarla al considerarla monótona y repetitiva” (Alumna 14, C.A.-)

“la inseguridad que me producía la interacción con otras personas del grupo, me producía dejadez en dichas actividades” (Alumno 2, C.A.-)

“actividades en donde hay gran cantidad de compañeros, me encuentro más cómodo en grupos más pequeños y ello hace que no participe mucho” (Alumno 3, C.A.-)

○ **Categoría 7: Estado anímico**

El estado de ánimo ha influido según género casi por igual 8,47% en mujeres, y 7,78% en hombres. Ambos consideran que el estado de ánimo ejerce de forma directa una influencia sobre la competencia y creencia de autoeficacia, ya que no se sienten ni concentrados, ni dentro de la actividad para poder realizarla con mucho éxito.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de estado anímico.

“también cuando uno se siente cansado por clases anteriores o por el día que se ha tenido” (Alumna 2, C.A.-)

“aquellos días que te sientes mal por cuestiones ajenas a las clases, pero no te apetece hacer ninguna actividad, somos humanos y no hacemos todo perfecto” (Alumna 3, C.A.-)

“actividades donde no me siento muy cómodo por distintas situaciones que se dan” (Alumno 16, C.A.-)

“en actividades de relajación (las últimas), porque reúnen características de la expresión corporal que no siento como propias además de encontrarme enfermo cuando se realizaron las actividades” (Alumno 20, C.A.-)

○ **Categoría 8: Yo frente a los demás**

La categoría de “yo frente a los demás” se iguala en cuanto a porcentajes en un 6,78% en mujeres, y en un 6,67 % en hombres. El alumnado en porcentaje poco significativos percibe que no se sienten eficaces cuando tienen que enfrentarse a un público. El miedo escénico es uno de los factores que ellos y ellas expresan como determinantes en tener una menor eficacia.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría del yo frente a los demás.

“en actividades donde todos tus compañeros te están viendo y tú, haciéndolo sola” (Alumna 2, C.A.-)

“actividades en las que se trabaja de manera individual” (Alumna 9, C.A.-)

“cuando las actividades no se me dan bien, sobre todo aquellas donde tienes que salir frente a un público a desarrollar algo” (Alumno 16, C.A.-)

“actividades de representación individual al no sentirme seguro con los nuevos compañeros” (Alumno 20, C.A.-).

○ **Categoría 9: Pérdida de vergüenza**

Han sido poco significativos los porcentajes dentro de la vergüenza tanto en mujeres como en hombres, de un 6,78% en mujeres a un 5,56% en hombres. Donde expresa el alumnado que la vergüenza frente a situaciones y frente a temáticas que no les apetece tratar hacen que se disminuya la eficacia en sus intervenciones.

Ejemplos de afirmaciones que el alumnado ha mostrado en la categoría de pérdida de vergüenza.

“mi inseguridad, desconfianza y vergonzosa que soy hace que en todas las tareas donde exista el componente de confianza o desinhibición hago peor la actividad” (Alumna 3, C.A.-)

“algunos factores como miedo a hacer el ridículo, y vergüenza han hecho que en algunas actividades no lograra cumplir con los objetivos” (Alumno 26, C.A.-)

“actividades en la que hay que expresar sentimientos y mostrarse ante los demás porque me han resultado difíciles al tener que superar la vergüenza” (Alumno 30, C.A.

6.3.3. RESULTADO DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA MEJOR Y PEOR PUNTUADAS DENTRO DE LAS DIMENSIONES DEL PROGRAMA

Se ha llevado a cabo la puntuación de las actividades mejor y peor valoradas según sea la motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia a nivel global. El alumnado tuvo al final de curso que registrar en su dossier la valoración de las actividades realizadas. Para la presentación de los resultados se han extraído las tres mejor y peor valoradas, no obstante en el anexo 2 se puede encontrar la relación completa con la valoración de las distintas actividades.

Dimensión: Motivación de la tarea. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global.

Las tres primeras actividades que consiguen una mejor valoración en motivación son la 55, 48 y 35. La actividad 55 alcanza casi la mitad del alumnado con un 46.94%. Le sigue la actividad 48 con un 34.69% y en tercer lugar se encuentra la actividad 35 con un 22.45%. Las tres primeras actividades peor valoradas en la motivación son la 59, la 51 y la 56. La 59 con un 18.37%. Le siguen las actividades 51 y 56 con un 14.29%. Listado de actividades mejor valoradas en motivación. (Tabla 22)

Tabla 22. Actividades mejor y peor valoradas del programa

Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN DE LA TAREA		
	ACTIVIDAD	%
Mejor valoradas	55	(46.94%)
	48	(34.69%)
	35	(22.45%)
Peor valoradas	59	(18.37%)
	56	(14.29%)
	51	(14.29%)

Dimensión: Valoración de la tarea. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global.

Las tres primeras actividades que consiguen una mejor valoración en valoración de la tarea son la 55, 47 y 48. Casi un tercio del alumnado, un 30.61% puntúan más favorablemente la actividad 55. Le siguen, con idéntico porcentaje, un 20.41% las actividades 47 y 48. La actividad 59 es la peor puntuada en valoración de la tarea con un 28.57%. En segundo lugar se encuentra la actividad 36 con un 16.33%. Le sigue la actividad 33 con un 14.29% (Tabla 23)

Tabla 23. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global sobre la valoración de la tarea

Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global DIMENSIÓN: VALORACIÓN DE LA TAREA		
	ACTIVIDAD	%
Mejor valoradas	55	(30,61%)
	47	(20,41%)
	48	(20,41%)
Peor valoradas	59	(28,57%)
	36	(16,33%)
	33	(14,29%)

Dimensión: Creencia de autoeficacia. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global.

Las tres primeras actividades que consiguen una mejor valoración en creencia de autoeficacia son la 55, 57 y 53. Casi un tercio consigue la actividad 55, con un 30.61% del alumnado. La actividad 57 supera el cuarto del alumnado (26.53%) y en tercer lugar se encuentra la actividad 53 con una valoración positiva por parte del 10.41% del alumnado. La actividad 59 es la peor puntuada en creencia de autoeficacia con un 24.49%. En segundo lugar se encuentra la actividad 36 con un 20.41% y en tercer lugar la actividad 88 con un 18.37%. (Tabla 24)

Tabla 24. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global sobre la creencia autoeficacia

Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global DIMENSIÓN: CREENCIA DE AUTOEFICACIA		
	ACTIVIDAD	%
Mejor valoradas	55	(30,61%)
	57	(26,53%)
	53	(20,41%)
Peor valoradas	59	(24,49%)
	36	(20,41%)
	88	(18,37%)

6.3.4. RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA MEJOR Y PEOR PUNTUADAS DENTRO DE LAS DIMENSIONES ESTUDIADAS SEGÚN GÉNERO

Dimensión: Motivación de la tarea. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres.

Actividades mejor y peor valoradas de los hombres en la motivación

Las tres primeras actividades que consiguen una mejor valoración para los hombres en motivación son la 55, 48 y 17. La actividad 55 con un 60%, junto con la 48 con un porcentaje del 30%, finalizando con la 17 de porcentaje 23,33%. La actividad 59 es la peor valorada por los hombres en motivación. Uno de cada cinco hombres puntúa negativamente con un 23,33%, la actividad 10 con un 20% y la actividad 13 con un 16,67% (Tabla 25).

Actividades mejor y peor valoradas de las mujeres en la motivación

Las tres primeras actividades que consiguen una mejor valoración para las mujeres en motivación son la 48, 47 y 35. La actividad 48 consigue alcanza una valoración positiva por parte del 42.11% de las mujeres. En segundo lugar, con un 36.84% está la actividad 47. Le sigue la actividad 35 con un 31.58% de puntuaciones positivas La actividad peor valorada en motivación es la 32 con un 21,05%. Le siguen las actividades 8 y 39 con un 15,79 % (Tabla 25).

Tabla 25. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres sobre la motivación de la tarea

Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres			
DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN DE LA TAREA			
		ACTIVIDAD	%
Hombres	Mejor valoradas	55	(60%)
		48	(30%)
		17	(23.33%)
	Peor valoradas	59	(23.33%)
		10	(20%)
		13	(16.67%)
Mujeres	Mejor valoradas	48	(42.11%)
		47	(36.84%)
		35	(31.58%)
	Peor valoradas	32	(21,05%)
		28	(15,79%)
		39	(15,79%)

Dimensión: Valoración de la tarea. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres

Actividades mejor y peor valoradas de los hombres en la valoración de la tarea

La actividad que consigue una mejor puntuación en valoración de la tarea en hombres es la actividad 55 con un porcentaje del 60% y a esta actividad le acompaña la 48 y 17 con unos porcentajes de 30% y 23,33% respectivamente (Tabla 25).

Actividades mejor y peor valoradas de las mujeres en la valoración de la tarea

La actividad que consigue una mejor puntuación en valoración de la tarea en las mujeres es la 48 con un 42.11% de valoraciones positivas. Le siguen con un 36.84% las actividades 47 y 35. Las mujeres consideran las actividades 32, 28 y 39 como las más negativas en valoración de la tarea con un 21.05% (Tabla 25).

Tabla 26. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres sobre la valoración de la tarea

Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres			
DIMENSIÓN: VALORACIÓN DE LA TAREA			
		ACTIVIDAD	%
Hombres	Mejor valoradas	55	(36.67%)
		46	(23.33%)
		39	(16.67%)
	Peor valoradas	59	(33,33%)
		36	(20%)
		11	(16,67%)
Mujeres	Mejor valoradas	47	(42.11%)
		39	(21.05%)
		48	(21.05%)
	Peor valoradas	33	(21,05 %)
		44	(21,05%)
		59	(21,05%)

Dimensión: Creencia de autoeficacia. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres

Actividades mejor y peor valoradas de los hombres en la creencia de autoeficacia

La actividad 55 con un 33,33%, es una de las mejores valoradas en creencia de autoeficacia. La actividad 57 ocupa un segundo lugar con un 23.33% de valoraciones positivas. Le sigue la actividad número 1 con un 16,67%. Los hombres consideran la actividad 59 como la peor valorada en creencia de autoeficacia con un 23.33% de las puntuaciones. Le siguen las actividades 36 y 10 con un 20% de frecuencia (Tabla 27).

Actividades mejor y peor valoradas de las mujeres en la creencia de autoeficacia.

Las mujeres consideran que las actividades mejor valoradas en creencia de autoeficacia es la 48, 53 y 55 con un 26.32%. Las actividades peor valoradas en creencia de autoeficacia son la 32 y 59 con un 26.32% y le sigue las actividad 36, con un 21.05 (Tabla 27).

Tabla 27. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres sobre creencia autoeficacia

Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres			
DIMENSIÓN: CREENCIA DE AUTOEFICACIA			
		ACTIVIDAD	Creencia de autoeficacia
Hombres	Mejor valoradas	55	(33.33%)
		57	(23.33%)
		1	(16.67%)
	Peor valoradas	59	(23.33%)
		36	(20%)
		10	(20%)
Mujeres	Mejor valoradas	48	(26.32%)
		53	(26.32%)
		55	(26.32%)
	Peor valoradas	32	(26,32%)
		59	(26,32%)
		36	(21,05%)

Media de la valoración de las dimensiones hecha por el alumnado tras haber realizado el programa.

Se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia por género, alcanzando valores más altos en el grupo de las mujeres. En motivación los hombres obtienen $3.86 \pm .38$ y las mujeres $4.08 \pm .21$. En valoración de la tarea los hombres han puntuado de media $4.13 \pm .32$ y las mujeres $4.37 \pm .26$. En creencia de autoeficacia los hombres han puntuado $3.76 \pm .38$ y las mujeres $4.01 \pm .46$ (Tabla 28).

Tabla 28. Puntuación de la valoración de las actividades del programa según dimensiones y género

Puntuación de la valoración de las actividades del programa según dimensiones y género			
	Motivación	Valoración de la tarea	Creencia de autoeficacia
HOMBRES	3.86	4.13	3.76
MUJERES	4.08	4.37	4.01

Conclusión de la valoración de las dimensiones según actividades y género

Podemos decir a modo de síntesis que el alumnado al término del programa y realizadas todas las actividades que tenían que evaluar de forma cuantitativa vieron que los resultados de sus valoraciones fueron positivas en las tres dimensiones. Las mujeres dieron una media superior en todas las dimensiones, siendo la dimensión valoración de la tarea la más valorada. Las mujeres superaron la puntuación de cuatro sobre cinco, con lo cual se deduce alto nivel de satisfacción por parte de ellas tras la realización del programa. Los hombres también obtienen buenas puntuaciones sobre todo en la valoración de la tarea, siguiéndole, la motivación y la creencia de autoeficacia, todas ellas acercándose al cuatro como puntuación. Por tanto se dan también niveles positivos en el desarrollo de las actividades al finalizar el programa.

Al analizar las actividades y su peso específico en el ranking general de las cien actividades que intervienen en el programa, podemos observar que la actividad más exitosa ha sido la 55. Se encuentra incluida como favorita no solo en todas las dimensiones a nivel global sino en las mejores valoradas por los hombres en cada una de las dimensiones. Las mujeres también la eligen como mejor dentro de la dimensión creencia de autoeficacia. También en frecuencia se puede ver como la actividad 48 aparece en repetidas ocasiones tanto en la motivación y valoración de la tarea global como en la actividad elegida mejor por los hombres en la motivación y en las mujeres como la mejor en todas las dimensiones.

Como actividades peor valoradas está la actividad número 59, que ha sido colocada en todas las dimensiones de forma global, y en los hombres votada como

la menos interesante en todas las dimensiones. Las mujeres también consideran que esta actividad ha sido poco exitosa tanto en la valoración de la tarea como la creencia de autoeficacia, siguiendo con la actividad 39, 32 y 28 como poco motivantes. Aun así se aprecia que actividades tales como debates son poco atractivas a nivel motivación, sin embargo son bastante apreciadas cuando se sitúan en la dimensión valoración de la tarea.

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

7.2. DISCUSIÓN

Autoconcepto como foco temático de intervención significativa

Los comienzos de una investigación no parecen ser fáciles sobre todo cuando se genera cantidad de ideas, muchas dudas y se aglutina gran información que es complicada de organizar. Pues así fue también en esta investigación, cuando el tema de interés estaba directamente relacionado con el término autoconcepto. Si es difícil cuando no se encuentra bibliografía sobre un tema, más difícil pareció ser el encontrar cantidad de acepciones que no se centraban solo sobre una definición concreta y bien definida del autoconcepto, sino que venía imbricada con otros aspectos significativos e íntimamente relacionados con la persona (Burns, 1982). Si además el concepto como tal era complicado de abordarlo y llevarlo a una definición unificada, cuando queríamos unirlo con otro foco central en nuestra investigación como era la competencia emocional el problema se ampliaba. En las primeras revisiones cualquier artículo que llegaba a interesar sobre autoconcepto, inteligencia emocional y competencia emocional, argumentaba la gran inconsistencia sobre estos términos y la dificultad sobre la falta de consenso en cuanto a su definición, constructo, metodología y claridad en los estudios que se presentaban (Jiménez y López-Zafra, 2009).

El autoconcepto con su significado tradicionalmente poco delimitado dio definiciones que lo relacionaban con términos como autoimagen, autoestima, y muchos más a los que se le atribuía el sinónimo de autoconcepto. Esto implicaba gran variedad de significantes para un solo significado que determinaban poco el término y se prestaba a confusión (Navarro, Indarte y Cuellar, 2008).

Después de ir poniendo orden y estructurar más las ideas sobre el término, aunque había gran disparidad de interpretaciones, junto con la inmensa cantidad de temas con los que se le relacionaba, si se podía observar denominadores comunes en casi todas ellas. Desde las primeras definiciones de William James, sobre la teoría de la emoción y como se relaciona con todos los aspectos humanos del ser, donde se incluían campos relevantes de estudio sobre el *Self* que tenían que ver con la filosofía, la psicología, la antropología y otras ciencias. A otros autores que analizan el autoconcepto en relación a la personalidad y los

componentes esenciales que lo integran, (González et al., 1997). Casi todos los autores que investigan y analizan sobre el término autoconcepto, coinciden que hay una estrecha relación entre el ser y todas las conexiones que se pueden establecer en torno a él. Cada autor según desde que perspectiva analice el constructo así lo definirá como un conjunto de percepciones sobre la propia experiencia y el ambiente como lo refiere, Shalvelson, Hubner y Staton (1976), o como un proceso de análisis, de valoración e integración de informaciones que provienen de la experiencia y el feed-back, como nos habla Segal (1988), etc.

Otros autores han trabajado en la misma línea que nuestra búsqueda sobre conceptos en relación con la personalidad del individuo y las formas de actuar en los diferentes contextos, trabajando la idea de que existe una relación íntima entre el ámbito personal y el ámbito social (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000). La actitud de la persona sobre sí mismo y el conjunto de acciones organizadas que tienen distintos componentes como el evaluativo, afectivo y comportamental dará también la idea que tienen sobre el autoconcepto autores como Burns (1990), que están en la línea de Epstein (1974), donde además de contemplar el conjunto de acciones organizadas, le suma que esa organización de conceptos tienen una jerarquía organizada y compleja que se concreta en diferentes ámbitos como son el ámbito social, físico, emocional y académico.

Cuando se observa consistencia en la idea de que existen muchos ámbitos donde se trabaja el autoconcepto por diferentes estudiosos, es cuando surge el pensamiento de poder trabajar el autoconcepto en un ámbito como era el académico, no solo lo decía Epstein (1970), sino también lo demuestra Harter (1999) a lo largo de toda su formación como investigadora en el campo del autoconcepto. Ella refuerza, la idea que tienen colegas suyos, sobre la importancia de intervenir en el ámbito educativo en todas las edades y será la que desarrolle gran cantidad de escalas y adaptaciones relacionadas con el autoconcepto y dimensiones que se relacionan con el comportamiento del individuo.

Su trabajo nos pareció importante dentro de nuestra investigación y por ello se contempla el utilizar uno de sus cuestionarios de forma adaptada, entre otros para observar la mejora del autoconcepto de nuestros estudiantes. Harter trabaja con distintas edades y habla de la adolescencia como momento clave en el estudio del autoconcepto, es por eso que nuestro cuestionario parte de una adaptación del Test

Self-perception profile for adolescent (Harter, 1988), que fue una extensión de *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985), a medida que la edad avanza Harter incluye unos dominios y elimina otros. Considera interesante que exista adaptaciones que moldeen o se ajusten a las características de cada estudio independientemente que se trabaje el autoconcepto como eje central. Por ello y siguiendo en la línea de la adaptación se aplicó en nuestro alumnado este cuestionario con ciertas modificaciones que habían hecho otros autores en una interesante investigación a 1.038 estudiantes valencianos, donde se trabaja con el instrumento y se valida siendo fiable para posteriores investigaciones de otros autores como es nuestro caso. Por lo tanto tan solo se hizo una adaptación al castellano y la eliminación de un dominio que a los autores (Pastor, Balaguer, Atienza, García-Merita, 2001) no les interesaba que era la competencia laboral y que se hizo extensible en nuestra investigación.

Esta idea del uso de dimensiones para el estudio del autoconcepto, no fue compartida por otros autores como es el caso del máximo exponente sobre la unidimensionalidad del término autoconcepto como es Rosenberg (1965), que tomaba el término como una globalidad, definiéndolo como la totalidad de pensamientos y sentimientos que hacen referencia a sí mismo como objeto. Consideraba el autoconcepto como un conjunto organizado de acciones y dentro de estas acciones existían diferentes componentes. Para nuestro estudio esta idea de la globalidad sin división de dimensiones y esta idea de unidimensionalidad no era compartida. Por eso tomamos la decisión de dirigirnos por la línea de Harter y otros estudiosos que abogaban por la multidimensionalidad del término como eran (Clemes y Bean, 1996; Burns, 1990; Craig y Baucum, 1992; Goñi, 2009) entre otros.

Programa y su relación con las teorías más representativas sobre el autoconcepto e inteligencia emocional

Por un lado era la definición de autoconcepto y su concreción para nuestro estudio y por otro era las líneas que debíamos de concretar de actuación según el campo de estudio donde iba a ser aplicado el autoconcepto. Una de nuestras preguntas era si merecía la pena trabajar sobre el autoconcepto dentro de nuestro ámbito de trabajo. Surgieron múltiples pensamientos que podían contradecir el iniciar un trabajo de investigación con estudiantes universitarios. Se suponía que a

esas edades el autoconcepto ya tenía que estar bien definido. Pero la literatura de nuevo nos mostraba que independientemente a que el autoconcepto tenía unas edades claves en su afianzamiento Harter (1970), debido a su carácter social se convertía en un concepto maleable con posibilidad de cambio en cualquier momento porque se ve interaccionando y en evolución constante, como muy bien apuntaban las teorías del Interaccionismo Simbólico de Cooley (1902) y Mead (1934), donde el sujeto recibe información del medio y así se ve reflejado en lo que es. También nos lo decía la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1969), donde la experiencia de vida personal, junto con la interacción con otros hace tener un concepto de nosotros mismos según nos vemos y el nivel de expectativas que tenemos a raíz de nuestras experiencias. Entre todas estas teorías unas parecían adaptarse más que otras a la posible intervención que hiciéramos sobre el autoconcepto. Por ejemplo la Fenomenología y la Psicología Humanista por David Cornbs (1981), trabajaba la conducta humana desde el punto de vista de que el comportamiento de una persona es el resultado de cómo se percibe a sí misma y advierte que las circunstancias que le rodean al sujeto son muy variadas y diferentes. Esta línea estaba relacionada con el tipo de investigación que queríamos desarrollar, entre otras cosas porque uno de nuestros objetivos era que el alumnado fuera consciente de sus conductas a través del análisis diario de tareas de una forma descriptiva y también cuantificando la conducta. Otras teorías como la Psicología Social de Coopersmith (1967) veían con gran interés la trascendencia de los diferentes ámbitos en la evolución del sujeto para la configuración de su autoconcepto. El ámbito educativo era uno de ellos, que es donde la persona también empieza a observar que existen limitaciones externas que sitúan e informan de las actitudes y comportamiento del individuo. Esta idea también se adaptaba a reforzar nuestra investigación, es decir según la persona va siendo consciente de sus actuaciones en la interacción con otros, así verá o conocerá más sobre su comportamiento. Y en nuestra intención investigadora, uno de los principales ejes de análisis iban a ir dirigidos a que el alumnado se concienciara de que son muchos elementos los que intervienen en la definición de cómo es una persona. Por un lado la actitud y el comportamiento y por otro la relación que se establece con otros y la interpretación que sacamos de todo ello, Goudas, y Biddle (1994), trabajan con similares líneas de actuación, entendiendo

que la suma de todos estos elementos dentro de un clima adecuado mejoran al ser humano en su realidad personal.

Una vez abalada la importancia a través de teorías sobre el interés de aplicar el autoconcepto en cualquier situación por su trascendental importancia y repercusión en la persona independientemente de la edad que tenga el individuo, se vio oportuno intervenir en universitarios para cumplir la idea como profesional que siempre había tenido presente sobre trabajar este tema. Era interesante intervenir en el autoconcepto o por lo menos trabajar en la mejora de este en estudiantes que iban a ser futuros docentes.

El empoderamiento docente es en la actualidad uno de los conceptos que más se están trabajando por el nivel de ausencias y bajas que se producen en el ámbito educativo. Todo ello debido a la falta de asertividad, de afrontamiento social, y de debilidad sobre el autoconcepto que se está detectando en los profesionales de éste ámbito. Así mismo, se puede observar cómo el nivel de motivación y satisfacción laboral cada vez es menor. Son muchos los estudios que han analizado las causas de éste absentismo laboral y en ellos se deduce que el docente tiene problemas de salud debido a la exposición prolongada a situaciones de estrés continuadas, (Boyle, Borg, y Baglioni, 1995; Dierendoch, Schaufeli y Buunk, 2001; Gil-Monte y Peiró, 1998, 1999; González-Torres, 2003a, 2003b; Gugliemi y Tatrow, 1998; Pithers y Fogarty, 1995). En la investigación no solo se trata de que el alumnado sea consciente de sus actos, tanto a nivel personal como de interacción dentro del grupo, sino que el programa también trataba de formar transversalmente a los estudiantes respecto a la importancia del fortalecimiento profesional como futuro docente. Una intervención de tipo preventiva informativa y de toma de conciencia sobre el estado de la cuestión frente a la problemática docente actual que se está planteando socialmente. El autoconcepto siendo centro de nuestra investigación como se ve, es utilizado desde distintas perspectivas para llegar a objetivos comunes como son en definitiva que la persona pueda ser capaz de estar a gusto consigo misma, además de tener una buena relación con el entorno tanto a nivel personal como profesional.

La idea de aplicar un programa de intervención basado en el autoconcepto fue firme siempre ya que desde los comienzos de la profesión se observa la importancia de trabajar no solo los conceptos curriculares de los programas, sino

también la necesidad de incorporar otro tipo de contenidos que afectaban más en lo personal y por extensión a lo profesional. La experiencia con el alumnado universitario predecía y constataba que hay muchos aspectos donde sienten la necesidad de ser apoyados con información y trabajo específico que ayude a llenar estos vacíos necesarios para trabajar como futuros docentes.

Nuestro campo de actuación se podía entender como uno de los mejores dentro del ámbito educativo universitario para poder trabajar sobre estos temas. La Expresión Corporal parecía tener una atracción especial para poder incidir en el cambio de actitudes, de comportamientos e ideas preconcebidas que el individuo tiene como estereotipadas por su formación que debían ser modificadas tras una intervención planificada. Machargo (1991), habla de la importancia de incidir sobre el autoconcepto en el ámbito educativo, ya que se considera que uno de sus objetivos es la intervención para el desarrollo integral del individuo. Todas las experiencias que les proporcionemos en el ámbito educativo a nuestros estudiantes serán interesantes porque trabajan actitudes frente al entorno y a diferentes situaciones (Elesperu y Garma, 1999). La Expresión Corporal proporciona en gran medida toda esa serie de experiencias, ya que se basa en la práctica constante y en la experiencia a nivel relacional con el grupo. Son numerosos los autores de Expresión Corporal que hablan sobre la importancia que tiene ésta en el ámbito educativo (Stokoe, 1986 y Slazer, 1984). Hacer consciente la emoción forma parte de la necesidad de complementar en los estudiantes programas o acciones que lleven a una mejora en el bienestar psicológico, además de potenciar las habilidades sociales como es el caso de las investigaciones de Ruano (2004), que están en la línea de nuestra investigación no solo porque se le aplica a estudiantes universitarios sino porque trabaja temas íntimamente relacionados con el autoconcepto y con todo lo relacionado a este. En nuestro estudio la participación es el eje fundamental en la aplicación del programa, favoreciendo entornos estables, donde se genere la idea de esfuerzo y mejora personal, y a la vez proporcionando experiencias agradables que motiven a la participación y al logro dentro de nuestras expectativas (Casimiro, 2000).

El interés de la investigación hizo que se diseñara un programa con todos los elementos para incluir en él, no solo los contenidos curriculares sino aquellos contenidos transversales que tenían que ver con el trabajo que haríamos. Nuestro

programa es el resultado por un lado de la experiencia y la importancia de incluir apartados que eran esenciales y no se habían tenido en cuenta en las revisiones de cursos que finalizaban y el análisis de la bibliografía sobre diseño de programas.

Podemos comparar nuestro diseño con otros programas y hay determinados puntos básicos que parecen ser esenciales y obligatorios en la construcción del diseño. Uno de los trabajos a destacar fue, el diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia, que mereció el premio nacional de investigación educativa realizado por Garaigordobil y Fagoaga (2003), aunque su foco no era directamente abordar el autoconcepto sino la violencia, en el proceso estaba trabajando sobre nuestro tema relacionado con lo socioemocional. En su intervención pone de relieve la necesidad de aplicar unos objetivos de intervención, las características y configuración de intervención del programa, su procedimiento metodológico para desarrollar el programa y las sesiones donde se pone en práctica la parte experimental de este.

Estos apartados se han incluido de igual forma en otros programas de intervención como podemos señalar a Sureda (1999) que plantea una intervención de mejora del autoconcepto cuyos objetivos en este caso no eran la disminución de la violencia o la erradicación de esta, sino trabajar sobre contenidos curriculares en la ESO que estuvieran relacionados con las habilidades en el campo sociopersonal, la mejora del conocimiento de ellos mismos, y la adaptación al medio para que se generen sentimientos de seguridad y confianza. Este programa guarda parecido con nuestro estudio y sus resultados han sido muy exitosos en el campo educativo, sobre todo por el tipo de climas que se establecía en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Zulaika (1999) incluye una serie de elementos para trabajar en el desarrollo de programas donde además de plantear la metodología, es importante tratar focos que conectan con el autoconcepto y que están relacionados con la habilidad de comunicarse en entornos sociales, el grado de vinculación con el grupo, el respeto a las diferencias y a la imagen corporal de uno y de los demás sumado con el trabajo de concienciación corporal. Todos esos aspectos también fueron contemplados en nuestro diseño respecto a la organización y contenidos de nuestra asignatura que quedaban incluidos en los contenidos transversales del

programa cuando hablamos de cuerpo expresivo y comunicativo. Con la práctica de las tareas individualmente se tomaba conciencia de los contenidos, como pasa en las sesiones desarrolladas en los programas que anteriormente se explican. En la misma línea de los programas anteriores los autores Craif y Hogan (1985) incluyen en sus programas estudiar a fondo la población con la que se trabaja, tema al que le dan importancia para saber en qué entorno se mueven además de analizar el estado inicial de habilidades de los participantes. En nuestro caso hacemos un sondeo previo de las sensaciones y percepciones previas a afrontar el programa y de esta manera se trabaja con datos para saber el estado inicial del alumnado antes de empezar la investigación.

De todo ello se identifican unas necesidades que serán cubiertas por el programa, trabajando en promover experiencias que consideran básicas para la mejora del autoconcepto como actividades que sean exitosas para el alumnado y mejoren la competencia en ellos y ellas. Si comparamos este estudio con el nuestro, existen diferencias en los procesos ya que nosotros no evaluamos la habilidad y la identificamos desde el origen, sino que después de finalizar el programa ellos mismos serán conscientes de la identificación de sus habilidades y como en el proceso de intervención han ido aprendiendo, modificando e interviniendo de forma consciente para llegar a objetivos. Los autores Craif y Hogan (1985), guardan similitudes con nuestro programa ya que se intentan crear climas favorecedores, en el proceso se les proporciona ayudas que se irán reduciendo para que sean más autónomos. En los programas expresados se han producido mejoras en la autopercepción de los individuos y de su relación con el entorno.

La aplicación de programas en la adolescencia proliferan debido a que es una etapa donde el individuo experimenta no solo transformaciones físicas sino a nivel relacional con los otros (Casals, 2015). El programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales de (García y Cabezas, 1998), que trabaja con alumnos/as de deficiencia visual da un ejemplo de la importancia y la aplicabilidad que tienen este tipo programas dirigidos a personas con o sin deficiencias. El diseño de las actividades está inspirado, fundamentalmente, en los trabajos de Marsh y O'neil (1984); Davis (1985); Mckay y Fanning (1991); Caballo, Kazdin y Pérez (1995); López (1996); y Pope, Mchale y Craighead

(1996); entre otros. En su preámbulo digno de citar según sus palabras nos habla de la importancia en todas las etapas de dotar de estrategias a nuestro alumnado, dando respuestas a necesidades afectivas que tienen que ver y están relacionadas con el autoconcepto y la sensación de satisfacción en las relaciones con los demás. Quiere decir que independientemente a que los programas de autoconcepto vayan dirigidos a diferentes necesidades y edades, además de que sus procesos o fases se diferencien unos con otros tienen en común según hemos analizado que los objetivos se encaminan en la misma dirección al conocimiento, la mejora y el bienestar de la persona.

El programa aplicado en nuestra investigación tenía como uno de los objetivos principales, ver si ha repercutido en nuestros estudiantes la mejora del autoconcepto con la intervención. Para iniciar la investigación era importante detectar el nivel de percepción sobre la propia asignatura no solo en cuanto a competencias, sino a expectativas e ilusiones que tenía el alumnado sobre ella. Comparando con otros programas este sondeo también es llevado a cabo, todos los programas tienen en común un análisis previo que puede convertirse en un pretest, como es en Axpe, Infante y Goñi (2008) y García y Cabezas (1998), o sino la detección de habilidades para saber el estado inicial del alumnado a través de pruebas o cuestionarios como es en el caso de intervenciones como la de Craf y Hogan (1985) o Zulaika (1999). Todos intentan conocer el contexto donde se va a aplicar el programa.

La Expresión Corporal como contenido clave en la aplicación del programa

En el caso de nuestra investigación pareció interesante conocer de partida cuáles eran las ideas previas que nuestro alumnado tenía sobre la asignatura y su competencia. Se observó desde distintas variables extraídas de sus propias interpretaciones que comenzaban con un sentimiento de incompetencia generalizado tanto en hombres como en mujeres. La Expresión Corporal, es un contenido que siempre ha encontrado dificultades tanto en el alumnado como entre el profesorado independientemente del ámbito educativo en el que esté. En los estudios realizados por Archilla y Pérez (2012), se analiza como la práctica docente se ve limitada ya que es un campo donde ha tenido poca formación los

docentes y a su vez porque el alumnado también tiene resistencias ante estas prácticas y por su trayectoria histórica de poca intervención en el sistema educativo. También se da otras razones por lo que la Expresión Corporal es rechazada por el sentimiento de incompetencia tanto en el alumnado como en el profesorado que sienten dificultades en demostrar frente a un público cualquier situación expresiva, García y Gutiérrez (2002).

Por ello Coterón y Sánchez (2012), proponen recomendaciones para reforzar este contenido y hacer visible su importancia. En el programa de intervención que nosotros aplicamos está presente en las intervenciones del docente esta misma línea de potenciar este contenido sobre todo para que los futuros docentes sean capaces de aplicarlo en sus clases. La Expresión Corporal no es una simple reproducción de manifestaciones socioculturales, sino que su valor educativo se encuentra en el desarrollo de sus capacidades humanas (Ramos, Cuéllar y Jiménez 2012).

Ese sentimiento generalizado de incompetencia entre nuestro alumnado también va unido en igual porcentaje al interés por llegar a conseguir sus metas en esta asignatura a través del esfuerzo, el empeño y la constancia. Por lo tanto se deduce de partida que aunque sea un contenido complicado, y que frena sus expectativas a nivel competencia tienen ilusión por superar metas. Y en respuesta a esto nace también como categoría emergente en esta pregunta sobre la asignatura y competencia, que las expectativas de la asignatura tanto en hombres como en mujeres, más en estas últimas son elevadas. Casi todas las afirmaciones son positivas y atribuyen las buenas expectativas al interés por la asignatura y lo que puede aportar en su futuro profesional. El estudio realizado por Archilla (2013), con diez profesores de Educación Física en Secundaria trabaja sobre las reflexiones y los pensamientos de éstos cuando realizan los contenidos de Expresión Corporal y entre sus razonamientos existe contrastes en sus interpretaciones como le pasa a nuestro alumnado que por un lado piensan en la dificultad de la asignatura y por otro la ilusión de conseguir las metas. Los docentes en este caso veían la dificultad de dar los contenidos Expresivo-corporales pero por otro descubren también los aspectos facilitadores y la importancia de estos contenidos dentro del ámbito educativo.

Otro de los intereses previos a trabajar la Expresión Corporal era conocer sus ilusiones frente a la asignatura, y la primera categoría que sale como diferenciadora sobre todo en mujeres frente a hombres en casi el doble de porcentaje era la necesidad como primera ilusión de perder el miedo al pánico escénico. Tanto unos como otras expresan que la asignatura les servirá para perder o disminuir los miedos en cuanto a enfrentarse a un público o relacionarse socialmente. Parece que sobre esta temática los estudios como los de Murelaga, Toral y García (2009), apuntan la eficacia de sus programas formativos, donde no solo se trabajan aspectos propios de la locución sino que entran en convergencia otros métodos de tipo psicológicos. En la intervención de nuestro programa se establecen unas tareas de forma consecutiva y gradual que hacen que el alumnado entrene de alguna manera aspectos comunicativos frente a un público, primero con la intervención de varios y finalmente la intervención individual en diferentes actividades planificadas en la intervención. De la misma forma estos estudiosos de la interpretación, en sus programas tienen el objetivo de evaluar la eficacia de un entrenamiento en técnicas de visualización de cara a su aplicación en situaciones de estrés como la locución pública. Ellos ven la necesidad de enseñar a los futuros comunicadores las formas más adecuadas y correctas de presentación. La importancia en nuestra investigación también se le da a la interpretación en múltiples variedades y maneras de enfrentarse a un público. Se considera tanto en sus investigaciones y en las nuestras que cuando han trabajado la dimensión comunicativa de forma consciente, variada y secuencial es beneficioso tanto para el alumnado como para su futuro desarrollo profesional. Y así lo refiere nuestro alumnado cuando se le pregunta una vez recibido el programa por sus ilusiones si se han cumplido, respondiendo como primera categoría emergente tanto en hombres como en mujeres de forma porcentual equilibrada que el hecho de haber trabajado en la mayoría de las actividades en forma grupal e interviniendo continuamente en trabajos interactivos ha supuesto una mejora considerable no sólo a nivel como futuro profesional por saber ciertas estrategias, sino a nivel personal para comunicarse a nivel social.

Como segunda categoría más representada en afirmaciones después de la pérdida de miedos es la mejora que podrán experimentar a nivel Expresivo-corporal tanto en gestos, como en actitudes y comportamientos. Se encuentran

muy interesados en recibir enseñanzas y estrategias para que puedan tener fluidez en la comunicación. Cuadrado y Fernández (2008), desarrollan programas donde se analizan los mecanismos comunicativos que emplean los docentes para facilitar el aprendizaje en el aula en la línea del programa aplicado, trabajando todos los aspectos comunicativos tanto verbales, no verbales y prosódicos que deben emplear los profesores en el aula. Se analizan los diferentes comportamientos discursivos y las diferencias entre docentes. Esto es una manera de ofrecer como lo hacemos en la intervención de nuestro programa pautas para la mejora en su desempeño profesional. En los estudios de Cuadrado y Fernández (2008), se consiguen éxitos debido al trabajo constante, igual se deduce en nuestro programa de intervención una vez finalizado cuando se les pregunta por la utilidad de esta asignatura en su futuro profesional. Responden por unanimidad que lo que más ha interesado como útil después de haber recibido el programa es la capacitación como futuros docentes, ya que han utilizado y llevado a la práctica multitud de estrategias, situaciones y tareas que han hecho consolidar aprendizajes para poder utilizar cuando sean docentes. Saliendo como primera categoría representada en el porcentaje más alto como el interés de haberla cursado debido a la cantidad de estrategias que se han podido trabajar para entender la labor docente futura.

Es destacable a nivel porcentual como la tercera categoría en importancia relacionada con las futuras ilusiones, los hombres tengan muchas afirmaciones relacionadas con la importancia de los posibles aprendizajes y contenidos que se puedan aprender y las mujeres no ponen énfasis en el mismo interés que el hombre. Casi seis veces superan los hombres en afirmaciones a las mujeres. Parece ser que el mayor porcentaje lo ponía la mujer a diferencia del hombre en la ilusión por perder el miedo y no tanto en el aprendizaje de los contenidos. González (2005), en su estudio analiza una serie de libros para observar si aún existe diferenciación de género en los contenidos. De toda su investigación nacen unas conclusiones que indican que aquellos contenidos más asociados con las mujeres como son la Expresión Corporal, no son reforzados en los libros de texto. Dice el autor que en ninguno de los libros de textos analizaron se pudo observar que la Expresión Corporal superase en páginas a ningún contenido asociado con los hombres como podía ser la Condición Física o los Juegos y Deportes. Quiere decir que este estudio corrobora el desinterés y la asociación estereotipada que

tienen del término sobre Expresión Corporal hombres y mujeres. Es curioso como en nuestro estudio en este caso contradice la tónica general sobre la interpretación diferencial por género. Los hombres parecen tener más interés que las mujeres en saber sobre el contenido de la asignatura a nivel global.

Después de estas dos categorías más importantes, aparece de forma equilibrada otras tanto en el hombre como en la mujer pero en menor número de afirmaciones. Por ejemplo, la expectativa de poder trabajar las agrupaciones en el aula para conocer a los compañeros/as e integrarse en el grupo, la importancia de la asignatura por el desarrollo de nuevas estrategias y formas de proceder y por último como variable que puede tener significatividad en menor medida la importancia que le dan tanto hombres como mujeres a las actividad que sea divertida.

Cuando pasamos a preguntar por los posibles miedos que puedan tener al enfrentarse a esta asignatura, aparecen como categorías en los primeros puestos y en mayor porcentaje la percepción que tienen sobre la vergüenza y la percepción de inseguridad frente a distintas situaciones que se le pueden plantear en clase, estudios de (Cervelló, Iglesias, Moreno, Jiménez, y Villar, 2004) coinciden en los resultados de nuestra investigación ya que nos muestran que se avala históricamente el tipo de orientación en todos los ámbitos de la vida sobre las diferentes formas de dirigir las metas y conductas de unos y de otras, por eso ocurre las diferentes maneras de afrontar las situaciones según género. Es interesante observar en estas dos categorías los porcentajes de las mujeres que superan al hombre tanto en miedos como en inseguridades. Aunque unos y otros perciben que pueden tener problemas en el futuro con las clases, el proceso de pensamiento se diferencia entre hombres y mujeres y así lo expresan en sus afirmaciones claramente. La mujer tiene miedo e inseguridad por no saber cómo proceder en las distintas situaciones, mientras el hombre trata de explicar sus miedos desde otra perspectiva diferente donde su percepción de vergüenza o miedo de una posible situación es por no llegar a conseguir sus metas o porque las personas les juzguen por incompetentes y así el ridículo que puedan hacer. Este pensamiento diferenciado entre hombres y mujeres tiene que ver con el tipo de orientación de metas que se le atribuyan a un sexo u otro. Rublé (1984) nos muestra una visión crítica a lo largo de sus exposiciones sobre el interés que han

tenido muchos autores en sus programas respecto a analizar cómo se puede mejorar en la educación según las orientaciones, llegando incluso a poner en cuestión la separación según género en las aulas. El autor considera que cada individuo independientemente del sexo tiene una serie de objetivos y metas y dependerá de muchas variables el que cambie sus orientaciones, sobre todo la infancia será muy determinante sobre este aspecto.

Cada vez los estudios van encaminados a trabajar la orientación de metas no por género sino por identificar qué es lo que le interesa al alumnado conseguir y cuáles son sus motivos en los logros. Según Castillo, Balaguer y Duda (2010), el alumnado que se orienta más a la tarea es por motivos de afiliación con amigos, disfrute y superación personal, mientras que los alumnos y alumnas orientados al ego necesitan la aprobación externa.

Según estudios de Goñi, et al., (2012), consideran que no sólo en la adolescencia, sino en las mujeres se repiten los esquemas de autoconcepto bajo, entendiendo como el momento en donde la persona tiene un concepto peor de sí misma. Posiblemente esta aclaración de los investigadores tenga mucho que ver en los miedos e inseguridades a los que se enfrentan las mujeres en nuestro estudio, que más bien por miedo a lo que puedan decir los demás se atribuyen esa condición de fracaso personal.

Sobre la percepción de la utilidad de esta asignatura el alumnado está muy equilibrado por género, tanto en las categorías que eligen como en sus porcentajes. Consideran que esta asignatura será muy útil, tanto para el empeño de su desarrollo profesional y personal, como en la pérdida de miedos y de vergüenza. Es decir que se relacionan íntimamente con las afirmaciones hechas cuando les preguntas por sus futuras capacidades e ilusiones. Coinciden plenamente en que esas competencias y esas ilusiones previas al programa serán solventadas cuando finalice éste. En definitiva claramente se valorará la eficacia del programa en gran medida. Choque y Chirinos (2009), tras intervenir en programas relacionados con crecimiento personal, asertividad, autoestima y autoconcepto, coinciden que la efectividad de los programas, no solo depende de la organización y estructuración de éste, sino la variable temporalidad siendo fundamental para que se resuelvan con éxito. Por lo tanto la eficacia será mayor cuanto más tiempo se fije para el afianzamiento en habilidades, recepción de

ideas, reflexión de las prácticas y consecución de metas. Machargo (1991), apoya el concepto de temporalización, cuanto más tiempo se le dé para trabajar en nuestro caso al autoconcepto y se siga una continuidad y progresión en el desarrollo del programa, actuaremos correctamente en la mejora de este constructo.

Después de finalizado el programa se puede hacer una observación clara de aquellas categorías que aparecieron antes y después de la intervención. Tan sólo se repite la categoría de consecución de metas, incluso en posiciones casi parecidas, quiere decir que sobre la pregunta si te has sentido capacitado para realizar la asignatura. El alumnado tanto femenino como masculino responde con una categoría que está relacionada con la percepción de la asignatura, dicen haber estado muy cómodos en la asignatura y haber conseguido desarrollar en general las actividades adecuadamente. Otra categoría que ocupa los primeros puestos ha sido la consecución de metas después de haber realizado el programa. Dan el positivo a esta mejora y los motivos son muy variados, unos lo relacionan porque las tareas eran accesibles y divertidas, y en otras ocasiones porque disfrutaban con la consecución de logros.

Frente si se han cumplido las ilusiones al terminal la asignatura, aparecen datos significativos sobre todo en la diferencia en porcentaje entre hombres y mujeres. Las mujeres dan un sí rotundo en porcentajes que cuadruplica a los hombres respecto a haberse cumplido sus metas a nivel de conocimiento personal. En este

caso ellos si se interesaron por los contenidos, si han logrado sus metas de logros frente a conseguir desarrollar bien las actividades, pero no han tenido tanto entusiasmo con trabajar aspectos de la persona. Posiblemente porque no se atendieron de la misma manera o no se enfocaron los temas de autopercepción desde la adolescencia a chicos y a chicas. La importancia de posibilitar un espacio de reflexión consciente de las singularidades como dicen los trabajos de Casals (2015), serían importantes para que no ocurriera esto en la etapa adulta. Si no se despierta en el individuo la motivación por ciertos temas y si no se le hace conscientes de la importancia que tiene analizarse como personas desde épocas tempranas, se retrasa de alguna forma la educación integral del sujeto. Y ya desde las teorías de Maslow (1962) se tiene en cuenta la motivación para incentivar a la

persona a que cumpla no solo con sus necesidades más básicas, sino las más sofisticadas.

Una vez analizado el nivel de competencia percibido, las expectativas e ilusiones sobre la asignatura, se hacía otra pregunta relacionada con la posible pérdida de miedo en la asignatura. El alumnado respondió tanto en mujeres como en hombres de forma positiva. Consideraron que tras el tipo de actividades que se habían realizado y la cantidad de interacciones que se habían dado en el curso, habían terminado conociendo a sus compañeros y que el medio donde se exponía las dramatizaciones era el adecuado para trabajar con seguridad. El modelo cognitivo social aplicado en programas de autoconcepto tiene mucho éxito porque una de sus premisas más importantes es que toda intervención se desarrolle en climas tranquilos, se demuestra en sus intervenciones que la percepción de un clima motivacional, ayuda a tener más creencia sobre la habilidad y más competencia percibida, por lo tanto los resultados mostraron que el clima de la tarea predecía positivamente la situación y el estado de la persona (González, Sicilia y Moreno 2008).

Viendo cómo ha sido el comportamiento de las respuestas tanto en hombres como en mujeres y analizando la pregunta sobre la utilidad de la asignatura después de haberla cursado, parece evidente que el programa ha tenido éxito porque ha hecho que el alumnado no solo pierda sus miedos y vergüenzas en gran medida por el tipo de actividad que se realizaba, sino que en sus afirmaciones parecen haber trabajado a nivel personal sobre la conciencia de su cuerpo, la proyección de éste y su comportamiento ante los demás. A los hombres les ha costado reconocer el trabajo realizado intrapersonal, hasta que no se le ha hecho la pregunta sobre la utilidad de la asignatura donde han expresado que si han adquirido capacitación personal. Sin embargo en la mujer ha sido una constante reconocer desde un principio la importancia del trabajo realizado sobre la capacitación personal, además de describir muchas más afirmaciones positivas. Es curioso observar que aunque los dos afirmen haber adquirido conocimientos sobre su persona y comportamientos, los intereses en los aprendizajes no van por la misma dirección. Las mujeres ven interesante haber tenido estos aprendizajes porque les van a valer para tener más seguridad en sí mismas, para coger confianza, para aceptarse y para abrirse más. Sin embargo los hombres consideran

importantes esos aprendizajes para sentirse más capacitados, para poder mostrar las ideas a los demás con más claridad y para procurar cometer menos errores.

Así como en la capacitación personal la mujer había tenido más afirmaciones positivas, la segunda categoría más importante y de relevancia sobre la utilidad en la asignatura se le da al desempeño profesional, que con gran número de L caso los que superen en porcentaje a las mujeres dando valor a la utilidad de estos aprendizajes para su futuro profesional. Tanto unos como otras han considerado de importancia la asignatura ya que les ha valido para tener mayor conciencia de la profesión docente además de adquirir más recursos y habilidades para enfrentarse en la práctica con el alumnado. Siguiendo la teoría bifactorial de Herzberg tomamos de ella en nuestro programa la inclusión de contenidos novedosos y dificultad en nuestro trabajo. En las clases universitarias introducir contenidos relacionados con la competencia emocional, el autoconcepto y las inteligencias múltiples, hace crecer el interés de nuestro alumnado porque no se suele aplicar en los contenidos curriculares. Además, desarrollar clases prácticas con supuestos hace que los trabajos se hagan más difíciles y en algunas ocasiones supongan retos alcanzables.

Respecto a la investigación sobre las actividades analizadas en el programa, todas ellas giraban en torno a tres dimensiones que han sido evaluadas por el alumnado tanto descriptivamente como cuantitativamente. Se llega a la conclusión de su evaluación a través de las categorías emergentes nacidas de la descripción de afirmaciones tanto positivas como negativas de cada dimensión.

Comenzando la dimensión tanto positiva como negativa de la motivación, las categorías que han nacido están relacionadas con la descripción o carácter de la tarea, la interacción grupal y en el caso de la dimensión negativa se le añade el debate. El alumnado considera que la actividad es motivante cuando tiene características como dinamismo, organización, innovación, reto, etc., y el lado negativo vendrá por calificar a la actividad de forma opuesta. Han considerado también de gran importancia la interacción grupal, porque le parece la manera más apropiada para conocer a sus compañeros/as.

A través de las distintas agrupaciones que se han realizado en clase y la cantidad de cambios que se han hecho entre los compañeros/as, consideran que ha

sido un factor importante, no sólo en el conocimiento de sus compañeros, sino trabajar los tiempos de escucha, de espera, de intervención, valoración y aceptación de las ideas de otros e ir rompiendo el miedo escénico a hablar en público e ir relajándose perdiendo miedos y vergüenzas. Esta dimensión está enraizada con muchas preguntas dirigidas también al alumnado sobre las competencias, ilusiones y utilidad de la asignatura. Se podría decir que la dimensión motivacional funciona como transversal en toda su extensión. Es necesario sentir motivación en clase por la actividad para poder conseguir las metas. Otra cosa es quiénes, cuándo y cómo esas metas se consiguen.

En la Teoría de Metas de Logros de Nicholls (1989) se potencian las creencias de éxito porque estas son las que guían los aprendizajes. Ya hemos visto que posiblemente la meta del logro esté más relacionada con el hombre que con la mujer y hemos podido constatar en nuestro estudio cómo las mujeres no solo tienen otro sentido de recibir los aprendizajes diferentes al hombre sino que también en su manera de percibirse así mismas son distintas en comportamiento a los hombres. En cuanto a la dimensión de la motivación son más los hombres que las mujeres que se inclinan a demostrar que se motivan dependiendo del tipo de tarea que sea según la califiquen. En menor medida también el carácter de la tarea en las mujeres determina su nivel de motivación. La calificación estrella con más afirmaciones sobre la tarea, ha sido divertida en el lado positivo o aburrida en el lado negativo. La valoración positiva sobre lo que ha aportado para la motivación la relación grupal ha sido definitiva tanto en mujeres como en hombres, aunque algo más en mujeres.

Según Ruiz (2000), la incompetencia es un sentimiento que en muchas situaciones surge desde la escuela, por lo tanto es necesario detectar a los que vemos como incompetentes en el aula, para tomar decisiones. Si no es así puede que se produzcan sensaciones desagradables en el alumnado. En Expresión Corporal hay muchos momentos en los que el alumnado no se siente capacitado para expresar sus sentimientos y las sensaciones que se dan son variadas y todas van enfocadas a la incompetencia y al rechazo de este tipo de contenidos, por eso en nuestro estudio hemos determinado seguir el proceso día a día pudiendo identificar en el alumnado este tipo de dificultades.

También hombres y mujeres consideran dentro de la motivación negativa el debate ya que aun considerándose importante, no era nada motivante cuando se realizaban, ya que se ponían después de actividades lúdicas y de gran dinamismo. Es por ello que los docentes tienen que ser conscientes de las actividades que plantean y los climas que ese tipo de actividades entrañan respecto al clima motivacional que se genera. Estudios de McClelland (1989), Tapia et al., (1999), y Hidi, (2006), proponen desarrollar pautas en sus programaciones para generar climas de trabajos que se adecúen a la situación pero que sean motivantes. Sabemos que la motivación es la moneda de cambio con nuestro alumnado para que encuentren climas cómodos para el aprendizaje (Pintrich, 2006). Comparando esos estudios con nuestro programa de intervención hemos tenido muchas pautas extraídas de sus programas, para proporcionar aprendizajes exitosos, basados en factores contextuales necesarios a tener en cuenta en las planificaciones (Pintrich y Schunk, 2006).

En cuanto a la dimensión de la motivación, tanto hombres como mujeres se han sentido a lo largo de todas las actividades y por consiguiente sobre el programa establecido bastante motivados. Sobre todo la media es mayor en los hombres, de un 4,08% a un 3,6% respectivamente, todo ello sobre puntuaciones de 5 la máxima.

Lo más valorado en la tarea según el alumnado tiene que ver con la temática que se trabaje, con actividades relacionadas con el desarrollo profesional y el tipo de actividad que se practique, si es dinámica, lenta, organizada, etc. En cuanto al desarrollo personal podemos detectar como hay una diferencia en porcentaje de 25% frente al 5,88% en hombres. Quiere decir que se hace más consistente la idea que se ha trabajado anteriormente donde la mujer valora en gran medida mucho más el trabajo personal sobre autoconcepto que el hombre. El trabajo individual sobre el desarrollo personal implica hacer un esfuerzo por parte tanto del docente como del alumnado para que se lleven las actividades con éxito (Arráez, 1998).

El debate entra a formar parte en la valoración positiva tanto de hombres como de mujeres aunque es más valorado entre hombres en este caso. Si hablamos de la valoración de la tarea negativamente, el alumnado cree que toda aquella actividad que esté mal organizada que por su carácter sea poco atractiva, dinámica, etc., y que su aplicabilidad es escasa es contemplada como una actividad no apta por la

valoración que ha tenido. Se puede tener como factor curioso en la diferencia entre hombres y mujeres, que ellas en un elevado porcentaje frente al hombre dan importancia a los aspectos organizativos y cuando la tarea tiene gran desorganización es uno de los elementos que le influyen para valorarla negativamente.

Estudios desde la neuropsicología apuntan las diferencias en la organización entre hombres y mujeres, donde no solo influyen factores biológicos sino también culturales que van organizando estructuras diferentes originando capacidades y comportamientos distintos en cada individuo (García, 2003). El debate se considera una actividad ambivalente respecto a su manera de aceptarla, en definitiva se considera una actividad poco motivante pero a la vez está entre la balanza de ser importante para invitar a los procesos reflexivos pero a la vez no interesa a un grupo de alumnado ni en la motivación, ni en la valoración de la tarea. En los modelos de inteligencia emocional (Mayer y Slovey, 1997), que invitan a adaptarse a las nuevas situaciones, donde existe un alto nivel de creatividad, sería difícil incorporar los debates. Nuestro programa tiene un alto componente de creatividad, por lo tanto un nivel elevado de dinamismo en las actividades, donde se dan continuamente pensamientos divergentes en cada actividad que se plantea, por lo que constatando lo que nos dice el alumnado, más lo que nos dice las investigaciones tendremos que cambiar la forma de trabajar los procesos reflexivos de puestas en común. Nuestro objetivo es que exista en las clases una dinámica continuada y que la ruptura entre una actividad no sea un proceso de cambio que invite al aburrimiento.

En la dimensión de valoración de la tarea de forma cuantitativa se dan unos valores positivos en cuanto a porcentajes, es decir que tanto hombres como mujeres valoran de media muy positivamente las tareas que se han realizado durante el curso siendo el valor mayor de cuatro sobre cinco en hombres y mujeres.

Si atendemos a la dimensión de creencia de autoeficacia los componentes o categorías más utilizados para creerse eficaces han sido la competencia percibida, donde dan un alto valor a haber sido competentes a lo largo de todo el curso, y los motivos que explican tiene que ver con el nivel de dificultad que ha sido accesible, el nivel de motivación que les ha tenido más atentos, y por el interés

que tenía la temática en la mayoría de los casos, además del clima motivacional positivo. De esta manera reafirma la importancia sobre trabajar climas motivacionales positivos como en la línea de los estudios realizados por Ames (1992). Es interesante observar un dato diferenciador sobre la creencia de autoeficacia que está relacionada con la interacción grupal donde los hombres en un gran porcentaje no se han sentido eficaces a la hora de interaccionar en grupo frente a las mujeres y también la categoría que viene definida como desarrollo personal, que aunque en porcentajes menos significativos, el hombre se encuentra menos competente en temas relacionados con la expresión de sentimientos y el trabajo personal. Los motivos que dan están relacionados con el desinterés por estas temáticas, y la desgana de tener que expresar a otros sentimientos internos que no le apetecen mostrar en las circunstancias en las que se dan. El debate vuelve a repetirse como actividad que no invita ni a la motivación, ni a la eficacia.

Todas las definiciones que argumentan tanto hombres como mujeres sobre el debate en la dimensión de creencia de autoeficacia, tiene que ver con la no participación de los debates en casi ninguna ocasión. Al no motivarles, al no ser una actividad dinámica y al no invitarles a la participación el resultado ha sido que es una actividad que se deberá replantear en sucesivas planificaciones como ya comenté con anterioridad. La creencia de aprendizaje es la que menos afirmaciones se ha aportado por el grupo, sin embargo la motivación invitó a escribir más sobre ella.

Podemos decir que la creencia de autoeficacia obtuvo valores muy positivos tanto en hombres como en mujeres casi superando el cuatro sobre cinco. Por lo tanto se deduce que las actividades y los procesos se dieron de forma adecuada como en estudios realizados por (Moreno y Martínez, 2006).

Es interesante que cuando se mira las correlaciones entre dimensiones vemos que hay una correlación fuerte entre motivación y valoración de la tarea en hombres, sin embargo es débil la correlación entre la valoración de la tarea y creencia de autoeficacia. Podemos incluir como dato significativo que en las mujeres no se encontró ningún tipo de correlación. Esto significa que existe alta valoración de la tarea cuando en este caso los hombres están motivados, y cierto grado de correlación que indica una pequeña relación entre los hombres que se consideran eficaces y valoran la tarea.

Interpretación sobre la importancia de haber aplicado el programa

Las dimensiones relacionadas con Harter (1985) han obtenido un ligero ascenso en el posttest al haber aplicado el programa, reforzando también la idea que no solo se trabaja desde el plano personal, analizando todos los factores que determina éste, sino que se solidifican los aprendizajes a través de la práctica, donde la interacción grupal forma parte del conocimiento del yo a través de los otros. Y se desarrollan prácticas que favorecen la puesta en escena de situaciones que se darán en la vida personal, como también profesional. El alumnado aprende a través del análisis de procesos, con evaluaciones que van sumando. No se establecen puntualmente evaluaciones que decidan definitivamente actuaciones, sino que los procesos evaluativos tendrán que ver con los procesos evolutivos de la persona que desarrolla el programa. El alumnado es partícipe no solo de su proceso de aprendizaje sino de los factores que intervienen en ese proceso de aprendizaje, y de la repercusión que tienen esos factores a la hora de conocernos como personas tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal. De ahí la importancia sobre el trabajo emocional, el autoconcepto y su configuración en los procesos de aplicación en programas. En los últimos años hay escasas investigaciones que hablen de intervenciones a programas más unificados con denominadores comunes y ejes fundamentales, que se pudieran utilizar como base en cualquier intervención y que cada dimensión que se quisiera estudiar o cada constructo, formara parte del estudio personalizado de cada investigador experto en su materia. Por ello nos sumaremos al modelo sobre la Inteligencia Emocional cuyos autores se acercan bastante a nuestra realidad de estudio (Mayer y Salovey, 1997).

7.3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Conclusiones

Objetivo 1

Diseñar el programa y evaluarlo en sus dimensiones de motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia tras su aplicación.

Una vez diseñado el programa y haberlo aplicado el sentir del alumnado sobre la aplicación del programa ha dado como resultado las siguientes afirmaciones. En cuanto a la dimensión motivación, las clases más motivantes han sido aquellas que su dinámica era elevada, que tenían aspectos sorprendentes, y también la buena organización. Incluyen el factor innovador como agente de la motivación. El gran interés por las actividades es a través de grupos, ya que las personas se sienten arropadas y se aprende mucho frente a los demás. Por lo tanto aquellas actividades que favorezcan la integración, colaboración el hacer proyectos comunes son destacables. Tenemos el ejemplo de la actividad que más ha sido elegida en el programa como la mejor en todas las dimensiones entre hombres y mujeres, y es la 55, en sus características se une por un lado que es realizada en gran grupo, que incluyen muchos contenidos en ella y es una actividad global cuya temática está relacionada con la formación docente. Posiblemente el tema de trabajar en grupo sea el más significativo en esta dimensión, ellos y ellas dicen que se aprende a respetar, a valorar, a ser empáticos, a respetar los tiempos, a no ser siempre el líder, a aportar comunicativamente, entre muchas más.

Cuando analizan la dimensión del valor de la tarea dentro del programa, se puede observar como el alumnado masculino está interesado por temáticas sobre el desarrollo del desempeño profesional, donde el hombre ha expresado la necesidad de valorar el programa por lo que se aprende a nivel profesional. La mujer relaciona y da valor a aquellas actividades donde más se ha trabajado el tema personal. La mejor tarea valorada en las mujeres del programa es la 47 y está relacionada con la respiración, y el ritmo del corazón. La de los hombres fue la 55 actividad que trata aspectos más relacionados con la profesión. Es un hecho muy destacable y que se vuelve a reforzar de nuevo que la mujer a diferencia sobre los

hombres en nivel de porcentaje, cinco veces más habla de la importancia del trabajo personal. Los aspectos de organización en la tarea son de gran importancia tanto para hombres como para mujeres, consideran que debe cuidarse la organización y la estructuración de la tarea. De nuevo y en este caso positivamente se considera el debate como una actividad de gran valor, no tanto en la dimensión motivacional pero aquí tiene su gran protagonismo, sobre todo en el caso de los hombres. Vuelve a salir la categoría del disfrute, se considera que las tareas también son elegidas y valoradas por el nivel de disfrute que proporcionan. Consideran de gran utilidad todas las actividades realizadas en el programa por entender que les valdrán para su vida personal y profesional.

Si observamos la dimensión creencia de autoeficacia, ¿cómo se han sentido de competentes en el programa? Todas aquellas tareas tanto hombres como mujeres donde el clima ha sido tranquilo para realizarlas, donde ha habido confianza y el tema de la tarea ha agradado, se han sentido muy capaces y con ganas de realizar la tarea. Generalmente las competencias no las suelen relacionar con sus competencias directas a nivel físico, sino generalmente hablan más de aspectos externos a los personales. Las mujeres de nuevo hablan de la temática de actividades relacionada con aspectos de la persona como las que consideran estar más a gusto y por tanto se relacionan con la buena competencia. Las actividades coinciden en las mujeres y hombres en este caso con la 48 como una de las que más se han sentido eficaces.

El contenido Expresivo-corporal está muy relacionado con la emoción, por lo tanto hay alumnos y alumnas que no se encuentran a gusto expresando sus sentimientos, aunque poco a poco han podido conseguir superar sus miedos. Han ido viendo en las actividades un reto a conseguir. El debate como actividad es la menos motivante ya que la consideran pasiva. Toda actividad que sea pasiva y estática no suele ser elegida. De hecho la actividad que han puesto como la peor ha sido un debate, una de sus explicaciones viene dada por el cambio brusco de pasar de actividad muy dinámica a actividad estática.

Dentro de valorar la tarea, la mujer da importancia a los aspectos organizativos de la tarea dentro del programa. Por lo tanto cuanto no está bien estructurada se considera como poco o nada valorada. Tanto hombres como mujeres están de acuerdo en coincidir que toda aquella tarea que sea aburrida y poco dinámica no

entra dentro de las valoraciones positivas. La actividad menos valorada y común entre los hombres y mujeres ha sido precisamente la 49. Esta actividad es muy estática difícil a nivel temporal porque te cansas rápidamente de estar comunicando espalda contra espalda y con elevado nivel de contacto, por lo tanto se dan todas las características para que sea la peor valorada.

Tanto hombres como mujeres coinciden en que todas aquellas actividades donde el clima no es adecuado, el tema no favorece a la realización de la actividad y el carácter de la tarea, son aspectos que disminuyen el nivel de autoeficacia entre otras cosas porque el nivel de motivación baja, En el programa ha habido un índice bajo de actividades donde el alumnado ha expresado su incompetencia a poder realizarlas. Además de que la actividad generalmente no ha entrañado dificultad para hacerla. En Expresión Corporal, está bastante relacionado con los miedos y las inseguridades dentro de ciertas temáticas relacionadas con la persona, pero tras la aplicación del programa se expresa una mejora en la disminución de los miedos.

También es importante añadir las diferencias estadísticamente positivas existentes en las puntuaciones de la motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia por género. Valores que destacan más altos en las mujeres que en hombres, pero en ambos existen mejoras tras haber aplicado el programa. Por lo tanto se refuerza la idea de que el programa ha cumplido el propósito de mejorar el autoconcepto de nuestro alumnado

Objetivo 2

Evaluar la eficacia del programa en la mejora del autoconcepto.

Se ha conocido el comportamiento de hombres y mujeres antes y después de empezar el programa y se ha visto que no existen diferencias significativas en las puntuaciones académica, competencia deportiva, auto valía global, apariencia física, atractivo romántico, amistad íntima, competencia social por género antes y después estando igualados tanto en el comienzo como en el final del programa. Sin embargo se ha observado diferencias estadísticamente significativas en el aspecto de aceptación social donde los valores medios son más altos en las mujeres que en los hombres. Y en la competencia conductual donde existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la dimensión de la

competencia conductual antes del inicio y fin del programa según sea hombre o mujer, siendo en este caso los valores medios más altos también en mujeres.

Todos los aspectos tratados en relación con el autoconcepto como son, competencia académica, competencia deportiva, Autovalía global, atractivo romántico, amistad íntima y apariencia física, han demostrado un comportamiento diferente de forma positiva al finalizar el programa, tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo se ha observado un comportamiento similar en dos aspectos del autoconcepto relacionados con la competencia social y conductual. Podemos decir que el programa ha cumplido sus expectativas en la mejora del autoconcepto, ya que aun guardando similitud en dos aspectos, se constata por parte del alumnado y de forma descriptiva la mejora a nivel global en todos los aspectos del autoconcepto.

Objetivo 3

Evaluar la eficacia del programa desde la percepción global de los estudiantes sobre el trabajo expresivo-corporal.

Para aplicar el Programa de intervención Expresivo-corporal fue importante conocer del alumnado las expectativas previas sobre ilusiones, utilidad del programa y competencias percibidas desde donde se partía. Así pues, cuando les

preguntamos sobre ilusiones frente al programa, el alumnado considera que este podría reducir las sensaciones que tienen frente a un contenido difícil, ya que se trabaja con la expresión y el cuerpo. Piensan que es positivo trabajar para reducir el miedo escénico y que ayudará a que se reduzca esta sensación. Creen tanto hombres como mujeres que el trabajo constante y el desarrollo de habilidades en este sentido pueda hacer que la percepción sea más positiva sobre estos contenidos. Es interesante destacar que las mujeres están más interesadas en trabajar habilidades de tipo personal para sentirse mejor y relacionarse con más soltura que los hombres. Ellos parecen tener más interés por el adquirir unos conocimientos y herramientas para su futuro profesional. Tanto unos como otros consideran que el programa será bueno para establecer relaciones con sus compañeros/as y también ser relaciones de calidad. Incluyen es sus motivaciones que les puedan servir estos conocimientos para poder ser mejores profesionales y trabajar estrategias para mejorar sobre todo el miedo a enfrentarse a un público.

Los hombres tienden a estar más interesados por los aspectos curriculares que se darán y lo que de ello pueden sacar a nivel profesional, las mujeres reiteran la necesidad de encontrar mejoras personales de autoaceptación. El alumnado masculino y femenino considera que el programa será de utilidad sobre todo para su desempeño profesional, porque ayudará a mejorar aspectos como romper bloqueos, saber proyectar una buena imagen y mejorar las interacciones con los demás. A nivel personal hombres y mujeres destacan la importancia de lo que les puede aportar el programa respecto a la superación de ciertas limitaciones que encuentran cuando tiene que expresar ideas, o dar una imagen determinada dependiendo de las situaciones entre otras. Tanto es así que sienten que disminuirá esas sensaciones tras cursar el programa, todas las experiencias que representen situaciones abiertas sean integradoras, que tengan una complejidad moderada accesible y sean capaces de entremezclar aspectos de tipo cognitivo, motor social y emocional según Ruiz (2014), serán aprendizajes que se puedan superar con éxito, y huirán de la sensación de incompetencia y desgana.

Los contenidos de partida Expresivo-corporales no son muy bien aceptados, según género ya que si se le pregunta por la competencia que tendrán, las afirmaciones no fueron positivas. Es por ello, que la categoría más emergente está relacionada con la futura incompetencia al realizar las actividades. En definitiva se sienten poco capacitados sobre todo por la limitación de los miedos que tienen al pensar que son actividades donde se expone mucho el cuerpo frente a los demás ya que es la primera herramienta que utilizan. Aun así también en la misma línea de frecuencias en las categorías parece haber ganas por afrontar esa limitación a través de la realización del programa. Consideran que puede ser un reto y que tienen ganas de comenzar. El esfuerzo, el empeño y la constancia son los argumentos que hombres y mujeres emplean para enfrentarse a las situaciones nuevas que se les presenten.

Propuesta de futuro

Después de este trabajo que es el broche que abre más que cierra nuevas líneas de actuación podremos recomendar que los docentes sean capaces de enfrentarse a nuevos retos donde no solo seamos profesionales particulares de ciertas asignaturas sino que mostremos modelos más abiertos y con capacidad para hacer

análisis amplios dentro de las instituciones. Más que indicar una línea determinada, es interesante sensibilizar y proporcionar herramientas a los profesionales para que empiecen a hacer uso de metodologías que modifiquen aspectos que hasta ahora en la educación eran impensables. La educación de la emoción es caballo de batalla dentro del campo educativo y como dice Bisquerra (2005, 2011), parece que hay bastante ausencia del desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistémica en programas de formación. La falta de competencias, de interés y la demasiada implicación del docente recibiendo poco a cambio puede desolar nuestras aulas con docentes que solo transcriben y leen. Por lo tanto se dan sugerencias para que exista más interés en la intervención de programas de competencia emocional en el sistema educativo y sea cada vez más apoyado y avalado en las instituciones como temas que preocupan y que necesiten ser tenidos en cuenta.

Este trabajo invita a que el docente empiece a formarse en la emoción, y que se implique en su día a día viendo así las transformaciones que observan en sus alumnos/as. En la mayoría de los casos las investigaciones del autoconcepto en el aula han ido dirigidas al rendimiento académico y nos preguntamos por qué trabajar sobre rendimiento académico si este queda reducido a una nota en un papel. ¿Por qué no buscar otro tipo de códigos de rendimiento que hagan más felices a los seres humanos y así rendir mejor en todo?

Referencias bibliográficas

- Abellán, R. M., y Martínez-Illescas, F. J. A. (2002). Atención a la diversidad: expresión corporal, danza, danzaterapia y necesidades educativas especiales (I). *Polibea*, 64, 20-31.
- Acosta, M. (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga: Aljibe.
- Adams, J. S. (1965). *Inequity in Social Exchange*. New York: Academic Press
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenburg.
- Alderfer, C.P. (1969), An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4, 142–175
- Alonso , J., y López, G. (1999). *Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos*. Madrid: Santillana.
- Álvarez, M. J. (2003). La comprensión de los gestos corporales básicos en el ámbito de la expresión corporal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4 (13), 79-91.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Archilla, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria* (tesis doctoral) Univesidad de Valladolid, Valladolid.
- Archilla, M. T., Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de E. F. con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 176-190.
- Arráez, J. M. (1998). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la Educación Física. Un programa de intervención motriz aplicado a la Educación Primaria*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Arriagada, M. T. R. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Arteaga, M., Viciano, V., y Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal: Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- Arús, E. (2015). Arte y creatividad, un matrimonio bien avenido. *Aula de innovación educativa*, 242, 12-16.

- Atienza, F.L., Balaguer I., y Moreno, (2002). El perfil de autopercepciones para niños: Análisis de la validez factorial y la fiabilidad en la versión castellana. *Psicothema*, 14 (3), 659-664.
- Axpe, I., Infante, G., y Goñi, E. (2008). Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitaria de Educación Primaria. *Educación XXI*.
- Aznar, S., y Puig, A. (2005). *Adherencia a la actividad física*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Baena, A., Granero, A., Sánchez, J.A., y Martínez, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: Antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Revista Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 46-49.
- Baena, A., Granero, A., Gómez, M., y Abraldes, J. A. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. CCD. *Cultura Ciencia Deporte*, 9 (26), 119-128.
- Balaguer, I., y Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *CIOPA 2001- Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/index.htm> Consultado el 6 de mayo del 2015
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búqueda.
- Benito, L. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: Un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*. Madrid: Eudema.
- Berge, I. (1985). *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower
- Bossu, H., y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal, método y práctica*, Barcelona: Martínez Roca.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., y Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Broc, M. Á. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Broc, M. Á. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ego.
- Caballo, V., Kazdin, A., y Pérez, M. (1995). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: S. XXI.
- Calvo, Á., Ferreira, M., León, J. A., y García, I. (2011). Un análisis DAFO sobre expresión corporal desde la perspectiva de la educación física actual. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 11, 20-28.
- Cameron, R. (2009). The use of mixed methods in VET research. [El uso de métodos mixtos en la investigación en educación vocacional]. Recuperado de <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Canales, I., y López Villar, C. (2002). Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la expresión corporal. *Revista de Educación Física*, 86, 23-26.
- Carbonero, M. A., Martín, L. J., y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 133-142.
- Carrasco, C. y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 229-242.
- Carratala, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Casimiro, A. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. , 24. Buenos Aires.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2010). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de psicología del deporte*, 9 (1-2), 37-50.

- Cervelló, E., Iglesias, D., Moreno, P. Jiménez, R. y Villar, F. (2004). Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 35, 371-382.
- Choque, R., Chirinos, J. L. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista salud pública*, 11 (2), 169-181.
- Clark, A., Clemes, H., y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Editorial Debate.
- Clemes, H., y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Editorial Debate.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scibner's Sons.
- Coopermith, S., Feldeman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom, In R.H. Coopersmith White (Eds.): *Psychological. Concepts in the classroom*. Harper and Row. New York.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cornbs, A. W. (1981). *Sorne observations of self-concept research and theory*. Cambridge, Massachusetts: Ballinger.
- Corno, L., y Snow, R. (1986). *Adapting teaching to individual differences among learners*. Nueva York, USA: McMillan.
- Coterón, J., y Sánchez, G. (2012). Expresión corporal en Educación Física: Construcción de una disciplina. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 164-175.
- Craft, D. H., y Hogan, P. I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2 (4), 320-327.
- Craig, G. J., y Baucum, D. (1992). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- Cuadrado I., Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-23.
- Cuevas, R., García, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de psicología*, 29 (3), 685-692.
- Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Davis, J. A. (1985). *The logic of causal order*. Londres: Sage Publications.
- De la Torre Cruz, M., Ruiz, A., López, M. D., y Martínez López, E. J. (2015). Efecto diferencial del estilo educativo materno y paterno sobre el autoconcepto físico del adolescente. *Revista de educación*, 369, 59-84.

- De Pedraza, M. P., y Ruiz, M. A. T. (2006). El teatro negro: instrumento para la expresión corporal. *Lecturas: Educación física y deportes*, 101, 23.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few coments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9 (24), 1-6.
- Dierendock, D., Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (1), 41-52.
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan.
- Dowmat, L. P. (2002). Yo puedo, tú puedes... La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 405-409.
- Driessnack, M., Sousa, V., y Costa I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15 (2), 179-182.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, E. S., y Dweck, C. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Epstein, C. F. (1970). Woman's place. Options and limits in profesional careers. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Epstein, S. (1973), The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Epstein, S. (1974). The self-concept revised. *American Psychologist*, 28 (5), 403-416.
- Esnaola, I. (2003). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M^a. I. Fajardo, M^a. I. Ruiz y A. Ventura (2003). Contextos psicológicos de aprendizaje (pp.167-179). Fuerteventura: PSICOEX
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Fernández, J.A. (2008). *Modelo explicativo del rendimiento en secundaria: Variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares de los alumnos* (tesis doctoral). Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Franco, N. P., y Crusellas, M. C. (2015). La identidad como reflejo educativo y creativo: Pau Casals. *Aula de Innovación Educativa*, 242, 17-21.
- Gallagher, J. J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.

- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, 2, 9-52.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (8), 1138-1663.
- García, A., y Cabezas, M. J. (1998). *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales de un grupo de alumnos con deficiencia visual grave de la provincia de Cáceres*. Investigación inédita. Cáceres: ONCE.
- García, L. M., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2002). Análisis y estructuración de los contenidos de expresión corporal. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 27 (12), 103-127.
- García, A., Bores, N., y Martínez, L. (2007). Innovación educativa: *Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal escolar*. *Ágora XX la Educación Física y el Deporte*, 4 (5), 131-169.
- García, A., y Elexpuru, I. (1999). El autoconcepto en el aula, recursos para el profesorado. Barcelona: Edebé.
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. M. (1998). A model of burnout process development: An alternative form appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4 (1), 165-179.
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse en el trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-26.
- Goleman D. (2011). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Zeta.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88.
- González, J., y Criado del Pozo, M. J. (2007). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.
- González, J. A., Núñez, J. C., González, S., y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González, D. J. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, Coll D., Sicilia, Á., Moren, J. A. (2008) Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Torres, M. C. (2003a). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61–83.
- González-Torres, M. C. (2003b). *La motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*. Conferencia presentada a las XXXI Jornadas de Centros Educativos, Universidadde Navarra, Pamplona.

- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Goñi, E., Fernández, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40 (1), 39-50.
- Gordillo, M. G., Castro, F. V., Herrera, S. S., Acuña, M. G., y Solanes, T. G. (2011). Diferencias en el autoconcepto de adolescentes extremeños en función del género, el nivel socioeconómico-cultural y la población de pertenencia. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 30 (2), 65-78.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250
- Guglielmi, R. S., y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. *The development of the self*, 2, 55-121.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). *Self and identity development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New York: Erlbaum.
- Hellín, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 219-231.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley & Sons: New York.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt.

- Jackson, G. B. (1980). Methods for integrative reviews. *Review of Educational Research*, 50, 438-460
- Johnson, M. G., y Henley, T. B. (2013). *Reflections on the principles of psychology: William James after a century*. Hillsdale: Psychology Press.
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-concept. *The American Journal of Sociology*, 68, 481 – 486.
- L'ecuyer, R. (1981). The development of self-concept through the life span. Cambridge, Massachusetts: Ballinger.
- Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Testing: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Inde.
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Learreta, B., Sierra, M. A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de expresión corporal*. Barcelona: Inde.
- Levas, R. (2014). *Fundamentación teórica y propuesta de intervención sobre Expresión Corporal orientada al trabajo emocional* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Llanos, C., Cervelló, E., y Tabernero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: Un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordon*, 60 (1), 59-76.
- Llopis, A. (2010). *Creatividad y re-creatividad corporal*. Barcelona: Graó.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157–189.
- López, M., y Pichardo, M. (2003). Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión. *Revista de Educación*, 330, 373-384.
- López, B. G. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- López, F. (1996). Desarrollo personal-social en el ámbito familiar. *Educación en Valores*. Cáceres: AIDEX.
- López, C. y Márquez, S. (2001). Motivación en jóvenes practicantes de lucha leonesa. *Revista de Psicología del Deporte*, 10, 9-22.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Maganto, C., Cruz, S., y Extremerriá, A. (2003). Autoconcepto negativo y alteraciones de la conducta alimentaria en adolescentes. *Interpsiquis*, 1-5.
- Manso Pinto, J. F. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Revista Universidad EAFIT*, 128, 79-86.

- Márquez, S.; Rodríguez Ordax, J. y De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38 (1), 299-337.
- Marsh, H. W., O'neil, R. (1984). Self description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measeurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its Muitifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Martín, F., y de Salas Ortueta, J. (2005). *Aproximaciones a la obra de William James: la formulación del pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B., Vicente-Rodríguez, G., Casajús, J. A., Álvarez-Granada, L., Romero Cerezo, C., Tercedor, P., Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: Estudio AVENA. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (1), 391-398.
- Martorell, C. (1988). *Técnicas de evaluación psicológicas, socialización, hiperactividad, autoconcepto y retraso mental en niños y adolescentes (III)*. Valencia: Promoción del libro Universitario.
- Maslow, A (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row
- Maslow, A. H. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. Nueva York: Basic Books.
- McClelland. D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcca.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McKay, M., y Fanning, P. (1991). *Autoestima: Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Morales, Y (2008). *Plan de orientaciones psicopedagógicas para brindar atención a la motivación de logro en la Educación Física con alumnos de Secundaria Básica (tesis doctoral)*. Instituto Superior de Cultura Física de Cuba "Manuel Fajardo". Facultad de Matanzas, Cuba.

- Moreno, J. A., González, V. M., y Ambit, M. (2012). *Guía de motivación para técnicos deportivos*. Madrid: CSD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6, 39-54.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Murelaga, J., Toral, G., García, I. (2009) Visualización aplicada a la preparación de comunicadores audiovisuales. Actas del I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: Un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades investigativas en educación*, 6 (1), 1-30.
- Navarro, M. A., Indarte, S., y Cuéllar, M. J. (2008) Autoconcepto y expresión corporal. Principios para la mejora del autoconcepto mediante la expresión corporal. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 119. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd119/la-mejora-del-autoconcepto-mediante-la-expresion-corporal.htm> Consultado el 10 de junio del 2015.
- Neisser, U. (1976). *Cognición y realidad*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Nelson, G. F. (1984). The relationship between of dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement Motivation: A theory and its Implications for Education*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Orozco, J. L. (2003). *William James y la filosofía del siglo americano*. Barcelona: Gedisa-UNam.
- Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Paglilla, D., y Zavanella, A. (2005). La motivación del deporte. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion_deporte.shtml. Consultado el 14 de agosto del 2015.
- Palacios, J., y Sandoval, Y. S. (1996). Niños adoptados y no adoptados: Un estudio comparativo. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 71, 63-86.
- Pastor, Y., Balaguer, I., Atienza, F.L. y García, M.L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología*, 6, 1-21.
- Pérez, J., y Urdampilleta, A. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: Propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación física y deportes*, 167, 4-13.

- Pérez, D. M. (2005). *La expresión corporal en el currículum: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Pintrich, P. (2006). *Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. *Psychology*, 80, 260-267.
- Pithers, R. T., y Fogarty, G. J. (1995). Symposium on teacher stress: Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 3-14.
- Pope, A. W. (1991). A tool for manipulating expressive and structural hierarchies in music. *Proceedings of the International Computer Music Conference*.
- Pope, A. W., McHale, S. M., y Craighead, W. E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Purkey, W. W., Raheim, A., y Cage, B. N. (1983). Self-concept-as-learner: An overlooked part of self-concept theory. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 22 (2), 52-57.
- Quiles, M. J., y Espada, J. P. (2004). *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Ramos, J., Cuéllar, M. J., y Jiménez Jiménez, F. (2012). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 142-149.
- Riveiro, L. y Schinca, M. (1995). *Optativas: Expresión Corporal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. New York: McGraw Hill.
- Romero, R. (1997). La expresión corporal en el ámbito educativo. *Revista electrónica Áskesis*, 1.
- Romero, R. (1999). *La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: Elementos, características y enfoque globalizador de la misma*. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: Un estudio experimental* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Ruble, D. N. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: Perspectiva evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, 26, 15-30.
- Ruiz, L.M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: Un enfoque psicosocial. *Apunts de educación física*, 60, 21-25..
- Ruiz, L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción motriz, Tu Revista digital*. 12. Enero-junio
- Sáenz-López, P. S., Ibañez F., y Jiménez-Fuentes (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 17. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm> Consultado el 4 de abril del 2015.
- Sánchez, F. A. (2014). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana Producción Académica y Gestión Educativa*, 2014-A.
- Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A., y Montávez, M. (2008). *La expresión corporal en el marco de la EEES. Un proyecto de consolidación. II Congreso de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú.
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Schinca, M. (1988). *La expresión corporal. Bases para una programación teórico práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Schwarzer, R., y Fuchs, R. (1995). *Self-efficacy and health behaviours*. Buckingham: Open University Press.
- Segal, Z. (1988). Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46 (3), 407-441.
- Sierra, M. A., y Cachadiña, M. P. (2008). *Un cuerpo creativo mejora tu expresión*. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca: Amarú.
- Slazer, J. (1984). *La expresión corporal*. Barcelona: Herder.
- Soares, L., y Soares, A. (1983). Component of students self-related cognitions. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montreal.
- Sos, M. R., y Mayor, L. (1994). La obra de William James y su teoría de las emociones en las ciencias sociales. *Revista de Historia de la Psicología*, 15 (3-4), 381-391.
- Stern, S. L. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30 (1), 77-97.
- Stokoe, P. (1986). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.

- Sureda, I. (1999). Programa de intervención para la mejora del autoconcepto en la E.S.O. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180. Universidad de las Islas Baleares.
- Tamayo, J. A., y Vázquez, R. A. (2004). Utilización de la expresión corporal como medio de enseñanza de los diferentes contenidos del área de educación física en la escuela. *Lecturas: Educación física y deportes*, 77, 22.
- Torres, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Trigo, E. (2001). Cuerpo y creatividad. *Tándem*, 3, 5-24.
- Valle, A., González, R., Barca, A., y Núñez, J. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 23-134.
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., y Fortier, M. S. (1998). *Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Verde, F. (2005). *Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- Villada, P. (1997). *Expresión corporal*. Madrid: Pila Teleña.
- Villamarín, F., y Álvarez, M. (1998). Modelos sociocognitivos en promoción de la salud: Un análisis conceptual. *Psicologemas*, 12 (24), 161-204.
- Villard, M. (2009). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14, 9-26.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wessels, A. C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza (III)*. Barcelona: Paidós educador.
- Zulaika Isasti, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de psicodidáctica*, 8, 101-114.

Índice de figuras y tablas

<i>Figura 01. Campo perceptivo de Cornbs.....</i>	<i>40</i>
<i>Figura 02 . Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sobre el autoconcepto</i>	<i>44</i>
<i>Figura 03. Características básicas del autoconcepto de Shavelson, et al. (1976)46</i>	
<i>Figura 04. Aspectos del autoconcepto de Gallagher.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 05. Jerarquías de necesidades, (Maslow. 1962).....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 06. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la competencia académica antes y después del programa.....</i>	<i>123</i>
<i>Figura 07. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la competencia deportiva antes y después del programa.</i>	<i>124</i>
<i>Figura 08. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para el ítem Autovalía global antes y después del programa.</i>	<i>125</i>
<i>Figura 09. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Aceptación social antes y después del programa.</i>	<i>127</i>
<i>Figura 10. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para el atractivo romántico antes y después del programa.</i>	<i>128</i>
<i>Figura 12. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Competencia social antes y después del programa.....</i>	<i>130</i>
<i>Figura 13. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la Competencia conductual antes y después del programa.....</i>	<i>132</i>
<i>Figura 14. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para la dimensión apariencia física antes y después del programa.</i>	<i>133</i>
<i>Figura 15. Expectativas antes de empezar el programa.....</i>	<i>138</i>
<i>Figura 16. Grado de percepción de utilidad del programa.....</i>	<i>143</i>
<i>Figura 17. Nivel de percepción de competencia personal.....</i>	<i>149</i>
<i>Figura 18. Categorías sobre las expectativas cumplidas del programa</i>	<i>154</i>
<i>Figura 19. Categorías sobre el nivel de utilidad del programa</i>	<i>159</i>
<i>Figura 20. Categorías sobre el nivel de capacitación tras realizar el programa</i>	<i>165</i>
<i>Figura 21. Categorías sobre la Dimensión: Motivación positiva</i>	<i>185</i>
<i>Figura 22. Categorías sobre la motivación negativa</i>	<i>187</i>

<i>Figura 23. Categorías de la valoración de la tarea positiva</i>	<i>190</i>
<i>Figura 24. Categorías sobre la valoración negativa de la tarea.....</i>	<i>197</i>
<i>Figura 25. Categorías sobre la creencia de autoeficacia positiva</i>	<i>202</i>
<i>Figura 26. Categorías sobre la creencia de autoeficacia negativa</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 01. Habilidades y facetas existentes para trabajar la mejora del autoconcepto</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 02. Ejes fundamentales de la expresión corporal desde donde se trabaja el autoconcepto</i>	<i>110</i>
<i>Tabla 03. Líneas de intervención de la mejora del autoconcepto.....</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 04. Valoración Global. Datos sobre su comportamiento.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 05. Competencia académica. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 06. Competencia deportiva. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>123</i>
<i>Tabla 07. Autovalía global. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 08. Aceptación social. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>126</i>
<i>Tabla 09. Atractivo romántico. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 10. Amistad íntima. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 11. Competencia social. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>130</i>
<i>Tabla 12. Competencia conductual. Datos sobre su comportamiento.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 13. Apariencia física. Datos sobre su comportamiento</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 14. Prueba U de Mann-Whitney de los distintos aspectos estudiados por sexo</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 15. Categorías emergentes de la encuesta de autopercepción Expresivo-corporal.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 16. Comparación de las categorías extraídas de la Motivación de la tarea antes y después del programa.....</i>	<i>169</i>
<i>Tabla 17. Comparación de las categorías extraídas de la valoración de la tarea antes y después del programa.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 18. Comparación de las categorías extraídas de la creencia de autoeficacia antes y después del programa.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 19. Correlaciones entre motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia.....</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 20. Correlaciones entre motivación, valoración de la tarea y creencia de autoeficacia por género</i>	<i>183</i>

<i>Tabla 21. Categorías emergentes de la encuesta de evaluación del programa de actividades (EEPA)</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 22. Actividades mejor y peor valoradas del programa</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 23. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global sobre la valoración de la tarea</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 24. Actividades mejor y peor valoradas del programa a nivel global sobre la creencia autoeficacia</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 25. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres sobre la motivación de la tarea</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 26. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres sobre la valoración de la tarea.....</i>	<i>218</i>
<i>Tabla 27. Actividades mejor y peor valoradas del programa en hombres y mujeres sobre creencia autoeficacia.....</i>	<i>219</i>
<i>Tabla 28. Puntuación de la valoración de las actividades del programa según dimensiones y género</i>	<i>220</i>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

o Instrumento 1: Test de autoconcepto para universitarios (TAU)

Preguntas del Test de autoconcepto

- 1) Suelo ser rápido en entender las cosas
- 2) Tengo facilidad con la tarea relacionada con actividad física
- 3) Me gusta la forma en la que llevo mi vida
- 4) Creo que me relaciono bien con la gente
- 5) Suelo atraer a las personas del sexo contrario
- 6) Tengo facilidad de relacionarme y ser aceptado y querido por el sexo contrario
- 7) Tengo verdaderos amigos/as
- 8) Suelo ayudar a los demás
- 9) Me gusta como soy en apariencia física con sus cosas buenas y malas.

○ **Instrumento 2: Encuesta de autopercepción Expresivo-corporal (EAEC)**

Tabla 29. Encuesta de autopercepción Expresivo-corporal EAEC, antes

ANTES	DIMENSIONES	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA ANTES Encuesta de Autopercepción Expresivo-Corporal (EAEC)
	Motivación de la tarea	¿Cuáles son tus ilusiones antes de empezar este programa (expectativas que te motiven)?
	Valoración de la tarea	¿Piensas que te puede valer personalmente cursar este programa?
	Creencia de autoeficacia	¿Cómo piensas que te sentirás de capacitado/a para realizar esta asignatura? Decir ¿por qué?

Tabla 30. Encuesta de autopercepción Expresivo-corporal EAEC, después

DESPUÉS	DIMENSIONES	ENCUESTA DESPUÉS Encuesta de autopercepción Expresivo-corporal (EAEC)
	Motivación de la tarea	¿Se han cumplido tus ilusiones al terminar la asignatura? (expectativas que te motiven)
	Valoración de la tarea	¿Te ha valido personalmente cursar esta asignatura?
	Creencia de autoeficacia	¿Cómo piensas que te has sentido de capacitado para realizar esta asignatura? Decir ¿por qué?

○ **Instrumento 3: Encuesta de evaluación de actividades del programa (EEAP)**

Tabla 31 . Encuesta de evaluación de actividades del programa

DIMENSIONES	1-5	CAUSAS POR LAS QUE SE DA ESA PUNTUACIÓN (¿Por qué?)
Motivación		
Valoración de la tarea		
Creencia de autoeficacia		

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

Tabla 32. Listado de actividades mejor valoradas en motivación

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado positivamente motivación
55	23/49 (46.94%)
48	17/49 (34.69%)
35	11/49 (22.45%)
57	10/49 (20.41%)
47	9/49 (18.37%)
1	9/49 (18.37%)
39	8/49 (16.33%)
17	8/49 (16.33%)
77	6/49 (12.24%)
53	6/49 (12.24%)
51	6/49 (12.24%)
49	6/49 (12.24%)
46	6/49 (12.24%)
37	6/49 (12.24%)
87	5/49 (10.20%)
74	5/49 (10.20%)
70	5/49 (10.20%)
60	5/49 (10.20%)
34	5/49 (10.20%)
23	5/49 (10.20%)
92	4/49 (8.16%)
68	4/49 (8.16%)
56	4/49 (8.16%)
52	4/49 (8.16%)
26	4/49 (8.16%)
21	4/49 (8.16%)
83	3/49 (6.12%)
73	3/49 (6.12%)
63	3/49 (6.12%)
41	3/49 (6.12%)
9	3/49 (6.12%)
2	3/49 (6.12%)
100	2/49 (4.08%)
98	2/49 (4.08%)
88	2/49 (4.08%)

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado positivamente motivación
75	2/49 (4.08%)
72	2/49 (4.08%)
65	2/49 (4.08%)
58	2/49 (4.08%)
45	2/49 (4.08%)
40	2/49 (4.08%)
30	2/49 (4.08%)
29	2/49 (4.08%)
11	2/49 (4.08%)
95	1/49 (2.04%)
86	1/49 (2.04%)
84	1/49 (2.04%)
80	1/49 (2.04%)
67	1/49 (2.04%)
66	1/49 (2.04%)
62	1/49 (2.04%)
59	1/49 (2.04%)
50	1/49 (2.04%)
44	1/49 (2.04%)
42	1/49 (2.04%)
36	1/49 (2.04%)
33	1/49 (2.04%)
32	1/49 (2.04%)
28	1/49 (2.04%)
16	1/49 (2.04%)
14	1/49 (2.04%)
6	1/49 (2.04%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

Tabla 33. Listado de actividades mejor valoradas en valoración de la tarea

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado positivamente valoración en la tarea
55	15/49 (30.61%)
47	10/49 (20.41%)
48	10/49 (20.41%)
46	9/49 (18.37%)
39	8/49 (16.33%)
34	7/49 (14.29%)
1	6/49 (12.24%)
51	6/49 (12.24%)
52	6/49 (12.24%)
29	5/49 (10.20%)
37	5/49 (10.20%)
40	5/49 (10.20%)
56	5/49 (10.20%)
86	5/49 (10.20%)
93	5/49 (10.20%)
28	4/49 (8.16%)
17	4/49 (8.16%)
49	4/49 (8.16%)
63	4/49 (8.16%)
70	4/49 (8.16%)
45	4/49 (8.16%)
35	4/49 (8.16%)
53	4/49 (8.16%)
57	4/49 (8.16%)
60	4/49 (8.16%)
74	4/49 (8.16%)
64	4/49 (8.16%)
5	3/49 (6.12%)
30	3/49 (6.12%)
31	3/49 (6.12%)
72	3/49 (6.12%)
16	3/49 (6.12%)
73	3/49 (6.12%)
77	3/49 (6.12%)
81	3/49 (6.12%)
65	3/49 (6.12%)
58	3/49 (6.12%)
88	3/49 (6.12%)
92	3/49 (6.12%)

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado positivamente valoración en la tarea
2	2/49 (4.08%)
14	2/49 (4.08%)
44	2/49 (4.08%)
33	2/49 (4.08%)
6	2/49 (4.08%)
15	2/49 (4.08%)
41	2/49 (4.08%)
21	2/49 (4.08%)
23	2/49 (4.08%)
50	2/49 (4.08%)
80	2/49 (4.08%)
87	2/49 (4.08%)
83	2/49 (4.08%)
62	2/49 (4.08%)
100	2/49 (4.08%)
3	1/49 (2.04%)
4	1/49 (2.04%)
10	1/49 (2.04%)
13	1/49 (2.04%)
36	1/49 (2.04%)
9	1/49 (2.04%)
11	1/49 (2.04%)
19	1/49 (2.04%)
27	1/49 (2.04%)
66	1/49 (2.04%)
85	1/49 (2.04%)
22	1/49 (2.04%)
32	1/49 (2.04%)
54	1/49 (2.04%)
25	1/49 (2.04%)
75	1/49 (2.04%)
84	1/49 (2.04%)
26	1/49 (2.04%)
61	1/49 (2.04%)
68	1/49 (2.04%)
89	1/49 (2.04%)
91	1/49 (2.04%)
98	1/49 (2.04%)
99	1/49 (2.04%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

Tabla 34. Listado de actividades mejor valoradas en creencia de autoeficacia

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado positivamente creencia de autoeficacia
55	15/49 (30.61%)
57	13/49 (26.53%)
53	10/49 (20.41%)
48	8/49 (16.33%)
1	7/49 (14.29%)
37	7/49 (14.29%)
35	7/49 (14.29%)
58	7/49 (14.29%)
46	7/49 (14.29%)
49	7/49 (14.29%)
47	6/49 (12.24%)
51	6/49 (12.24%)
42	6/49 (12.24%)
29	5/49 (10.20%)
17	5/49 (10.20%)
39	5/49 (10.20%)
26	5/49 (10.20%)
77	5/49 (10.20%)
65	5/49 (10.20%)
60	5/49 (10.20%)
34	4/49 (8.16%)
14	4/49 (8.16%)
3	4/49 (8.16%)
21	4/49 (8.16%)
50	4/49 (8.16%)
63	4/49 (8.16%)
5	3/49 (6.12%)
20	3/49 (6.12%)
74	3/49 (6.12%)
80	3/49 (6.12%)
62	3/49 (6.12%)
83	3/49 (6.12%)
81	3/49 (6.12%)
92	3/49 (6.12%)
9	2/49 (4.08%)
31	2/49 (4.08%)
36	2/49 (4.08%)
44	2/49 (4.08%)
56	2/49 (4.08%)

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado positivamente creencia de autoeficacia
88	2/49 (4.08%)
23	2/49 (4.08%)
38	2/49 (4.08%)
40	2/49 (4.08%)
45	2/49 (4.08%)
24	2/49 (4.08%)
79	2/49 (4.08%)
52	2/49 (4.08%)
70	2/49 (4.08%)
87	2/49 (4.08%)
64	2/49 (4.08%)
99	2/49 (4.08%)
100	2/49 (4.08%)
2	1/49 (2.04%)
4	1/49 (2.04%)
33	1/49 (2.04%)
41	1/49 (2.04%)
72	1/49 (2.04%)
6	1/49 (2.04%)
10	1/49 (2.04%)
30	1/49 (2.04%)
73	1/49 (2.04%)
75	1/49 (2.04%)
78	1/49 (2.04%)
12	1/49 (2.04%)
19	1/49 (2.04%)
43	1/49 (2.04%)
54	1/49 (2.04%)
59	1/49 (2.04%)
67	1/49 (2.04%)
84	1/49 (2.04%)
93	1/49 (2.04%)
68	1/49 (2.04%)
69	1/49 (2.04%)
82	1/49 (2.04%)
85	1/49 (2.04%)
86	1/49 (2.04%)
89	1/49 (2.04%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

Tabla 35. Listado de actividades mejor valoradas en la motivación en los hombres

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado positivamente motivación
55	18/30 (60%)
48	9/30 (30%)
17	7/30 (23.33%)
1	6/30 (20%)
6	6/30 (20%)
35	5/30 (16.67%)
39	5/30 (16.67%)
57	5/30 (16.67%)
70	5/30 (16.67%)
23	4/30 (13.33%)
26	4/30 (13.33%)
46	4/30 (13.33%)
49	4/30 (13.33%)
51	4/30 (13.33%)
53	4/30 (13.33%)
87	4/30 (13.33%)
9	3/30 (10%)
21	3/30 (10%)
56	3/30 (10%)
68	3/30 (10%)
74	3/30 (10%)
77	3/30 (10%)
92	3/30 (10%)
2	2/30 (6.67%)
34	2/30 (6.67%)
40	2/30 (6.67%)
41	2/30 (6.67%)
47	2/30 (6.67%)
52	2/30 (6.67%)
60	2/30 (6.67%)
63	2/30 (6.67%)
83	2/30 (6.67%)
11	1/30 (3.33%)
28	1/30 (3.33%)
29	1/30 (3.33%)
30	1/30 (3.33%)
33	1/30 (3.33%)
37	1/30 (3.33%)
42	1/30 (3.33%)

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado positivamente motivación
45	1/30 (3.33%)
58	1/30 (3.33%)
59	1/30 (3.33%)
62	1/30 (3.33%)
65	1/30 (3.33%)
66	1/30 (3.33%)
72	1/30 (3.33%)
73	1/30 (3.33%)
75	1/30 (3.33%)
80	1/30 (3.33%)
88	1/30 (3.33%)
95	1/30 (3.33%)
98	1/30 (3.33%)
100	1/30 (3.33%)

Tabla 36. Listado de actividades mejor valoradas en la motivación en las mujeres

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente motivación
48	8/19 (42.11%)
47	7/19 (36.84%)
35	6/19 (31.58%)
37	5/19 (26.32%)
55	5/19 (26.32%)
57	5/19 (26.32%)
1	3/19 (15.79%)
34	3/19 (15.79%)
39	3/19 (15.79%)
60	3/19 (15.79%)
77	3/19 (15.79%)
46	2/19 (10.53%)
49	2/19 (10.53%)
51	2/19 (10.53%)
53	2/19 (10.53%)
73	2/19 (10.53%)
74	2/19 (10.53%)
2	1/19 (5.26%)
11	1/19 (5.26%)
14	1/19 (5.26%)
16	1/19 (5.26%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente motivación
17	1/19 (5.26%)
21	1/19 (5.26%)
23	1/19 (5.26%)
29	1/19 (5.26%)
30	1/19 (5.26%)
32	1/19 (5.26%)
36	1/19 (5.26%)
41	1/19 (5.26%)
44	1/19 (5.26%)
45	1/19 (5.26%)
50	1/19 (5.26%)
52	1/19 (5.26%)
56	1/19 (5.26%)
58	1/19 (5.26%)
63	1/19 (5.26%)
65	1/19 (5.26%)
67	1/19 (5.26%)
68	1/19 (5.26%)
72	1/19 (5.26%)
75	1/19 (5.26%)
83	1/19 (5.26%)
84	1/19 (5.26%)
86	1/19 (5.26%)
87	1/19 (5.26%)
88	1/19 (5.26%)
92	1/19 (5.26%)
98	1/19 (5.26%)
100	1/19 (5.26%)

Tabla 37. Listado de actividades mejor valoradas en valoración en la tarea en los hombres

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado positivamente valoración en la tarea
55	11/30 (36.67%)
46	7/30 (23.33%)
39	5/30 (16.67%)
48	5/30 (16.67%)
40	4/30 (13.33%)
47	4/30 (13.33%)
53	4/30 (13.33%)
56	4/30 (13.33%)
70	4/30 (13.33%)
29	3/30 (10%)
35	3/30 (10%)
37	3/30 (10%)
49	3/30 (10%)
51	3/30 (10%)
57	3/30 (10%)
74	3/30 (10%)
5	2/30 (6.67%)
6	2/30 (6.67%)
16	2/30 (6.67%)
21	2/30 (6.67%)
23	2/30 (6.67%)
28	2/30 (6.67%)
30	2/30 (6.67%)
45	2/30 (6.67%)
52	2/30 (6.67%)
58	2/30 (6.67%)
60	2/30 (6.67%)
64	2/30 (6.67%)
65	2/30 (6.67%)
72	2/30 (6.67%)
83	2/30 (6.67%)
86	2/30 (6.67%)
87	2/30 (6.67%)
92	2/30 (6.67%)
93	2/30 (6.67%)
3	1/30 (3.33%)
4	1/30 (3.33%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado positivamente valoración en la tarea
9	1/30 (3.33%)
14	1/30 (3.33%)
15	1/30 (3.33%)
17	1/30 (3.33%)
19	1/30 (3.33%)
25	1/30 (3.33%)
26	1/30 (3.33%)
27	1/30 (3.33%)
31	1/30 (3.33%)
32	1/30 (3.33%)
33	1/30 (3.33%)
34	1/30 (3.33%)
36	1/30 (3.33%)
41	1/30 (3.33%)
50	1/30 (3.33%)
61	1/30 (3.33%)
62	1/30 (3.33%)
63	1/30 (3.33%)
66	1/30 (3.33%)
73	1/30 (3.33%)
75	1/30 (3.33%)
77	1/30 (3.33%)
80	1/30 (3.33%)
81	1/30 (3.33%)
85	1/30 (3.33%)
88	1/30 (3.33%)
89	1/30 (3.33%)
91	1/30 (3.33%)
99	1/30 (3.33%)
100	1/30 (3.33%)

Tabla 38. Listado de actividades mejor valoradas en valoración en la tarea en las mujeres

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente valoración en la tarea
47	8/19 (42.11%)
39	4/19 (21.05%)
48	4/19 (21.05%)
52	4/19 (21.05%)
29	3/19 (15.79%)

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente valoración en la tarea
34	3/19 (15.79%)
37	3/19 (15.79%)
46	3/19 (15.79%)
55	3/19 (15.79%)
86	3/19 (15.79%)
93	3/19 (15.79%)
28	2/19 (10.53%)
31	2/19 (10.53%)
45	2/19 (10.53%)
51	2/19 (10.53%)
60	2/19 (10.53%)
63	2/19 (10.53%)
64	2/19 (10.53%)
72	2/19 (10.53%)
73	2/19 (10.53%)
77	2/19 (10.53%)
81	2/19 (10.53%)
88	2/19 (10.53%)
3	1/19 (5.26%)
4	1/19 (5.26%)
5	1/19 (5.26%)
11	1/19 (5.26%)
14	1/19 (5.26%)
15	1/19 (5.26%)
16	1/19 (5.26%)
17	1/19 (5.26%)
22	1/19 (5.26%)
30	1/19 (5.26%)
35	1/19 (5.26%)
36	1/19 (5.26%)
40	1/19 (5.26%)
41	1/19 (5.26%)
44	1/19 (5.26%)
50	1/19 (5.26%)
54	1/19 (5.26%)
56	1/19 (5.26%)
57	1/19 (5.26%)
58	1/19 (5.26%)
62	1/19 (5.26%)
65	1/19 (5.26%)
68	1/19 (5.26%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente valoración en la tarea
70	1/19 (5.26%)
74	1/19 (5.26%)
80	1/19 (5.26%)
84	1/19 (5.26%)
92	1/19 (5.26%)
98	1/19 (5.26%)
100	1/19 (5.26%)

Tabla 39. Listado de actividades mejor valoradas en creencia de autoeficacia en los hombres

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado positivamente creencia de autoeficacia
55	10/30 (33.33%)
57	7/30 (23.33%)
1	5/30 (16.67%)
26	5/30 (16.67%)
46	5/30 (16.67%)
53	5/30 (16.67%)
17	4/30 (13.33%)
35	4/30 (13.33%)
39	4/30 (13.33%)
49	4/30 (13.33%)
51	4/30 (13.33%)
5	3/30 (10%)
14	3/30 (10%)
34	3/30 (10%)
37	3/30 (10%)
42	3/30 (10%)
48	3/30 (10%)
60	3/30 (10%)
63	3/30 (10%)
65	3/30 (10%)
77	3/30 (10%)
80	3/30 (10%)
81	3/30 (10%)
3	2/30 (6.67%)
20	2/30 (6.67%)
21	2/30 (6.67%)
23	2/30 (6.67%)
29	2/30 (6.67%)

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado positivamente creencia de autoeficacia
31	2/30 (6.67%)
40	2/30 (6.67%)
47	2/30 (6.67%)
56	2/30 (6.67%)
58	2/30 (6.67%)
62	2/30 (6.67%)
70	2/30 (6.67%)
79	2/30 (6.67%)
83	2/30 (6.67%)
87	2/30 (6.67%)
92	2/30 (6.67%)
2	1/30 (3.33%)
6	1/30 (3.33%)
9	1/30 (3.33%)
12	1/30 (3.33%)
19	1/30 (3.33%)
24	1/30 (3.33%)
30	1/30 (3.33%)
36	1/30 (3.33%)
38	1/30 (3.33%)
45	1/30 (3.33%)
50	1/30 (3.33%)
52	1/30 (3.33%)
54	1/30 (3.33%)
59	1/30 (3.33%)
64	1/30 (3.33%)
74	1/30 (3.33%)
75	1/30 (3.33%)
78	1/30 (3.33%)
82	1/30 (3.33%)
85	1/30 (3.33%)
88	1/30 (3.33%)
89	1/30 (3.33%)
93	1/30 (3.33%)
99	1/30 (3.33%)
100	1/30 (3.33%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

Tabla 40. Listado de actividades mejor valoradas en creencia de autoeficacia en las mujeres

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente creencia de autoeficacia
48	5/19 (26.32%)
53	5/19 (26.32%)
55	5/19 (26.32%)
58	5/19 (26.32%)
37	4/19 (21.05%)
47	4/19 (21.05%)
29	3/19 (15.79%)
35	3/19 (15.79%)
42	3/19 (15.79%)
49	3/19 (15.79%)
50	3/19 (15.79%)
57	3/19 (15.79%)
1	2/19 (10.53%)
21	2/19 (10.53%)
44	2/19 (10.53%)
46	2/19 (10.53%)
51	2/19 (10.53%)
60	2/19 (10.53%)
65	2/19 (10.53%)
74	2/19 (10.53%)
77	2/19 (10.53%)
4	1/19 (5.26%)
9	1/19 (5.26%)
10	1/19 (5.26%)
14	1/19 (5.26%)
17	1/19 (5.26%)

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado positivamente creencia de autoeficacia
20	1/19 (5.26%)
24	1/19 (5.26%)
33	1/19 (5.26%)
34	1/19 (5.26%)
36	1/19 (5.26%)
38	1/19 (5.26%)
39	1/19 (5.26%)
41	1/19 (5.26%)
43	1/19 (5.26%)
45	1/19 (5.26%)
52	1/19 (5.26%)
62	1/19 (5.26%)
63	1/19 (5.26%)
64	1/19 (5.26%)
67	1/19 (5.26%)
68	1/19 (5.26%)
69	1/19 (5.26%)
72	1/19 (5.26%)
73	1/19 (5.26%)
83	1/19 (5.26%)
84	1/19 (5.26%)
86	1/19 (5.26%)
88	1/19 (5.26%)
92	1/19 (5.26%)
99	1/19 (5.26%)
100	1/19 (5.26%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

Tabla 41. Listado de actividades menos valoradas en motivación

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente motivación
59	9/49 (18.37%)
56	7/49 (14.29%)
51	7/49 (14.29%)
88	7/49 (14.29%)
33	6/49 (12.24%)
13	6/49 (12.24%)
29	6/49 (12.24%)
38	6/49 (12.24%)
20	6/49 (12.24%)
81	6/49 (12.24%)
42	6/49 (12.24%)
8	5/49 (10.20%)
28	5/49 (10.20%)
43	5/49 (10.20%)
32	5/49 (10.20%)
27	5/49 (10.20%)
69	5/49 (10.20%)
3	4/49 (8.16%)
31	4/49 (8.16%)
10	4/49 (8.16%)
36	4/49 (8.16%)
40	4/49 (8.16%)
80	4/49 (8.16%)
45	4/49 (8.16%)
93	4/49 (8.16%)
99	4/49 (8.16%)
7	3/49 (6.12%)
14	3/49 (6.12%)
35	3/49 (6.12%)
39	3/49 (6.12%)
37	3/49 (6.12%)
71	3/49 (6.12%)
44	3/49 (6.12%)
16	3/49 (6.12%)
41	3/49 (6.12%)
52	3/49 (6.12%)
30	3/49 (6.12%)
53	3/49 (6.12%)

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente motivación
78	3/49 (6.12%)
62	3/49 (6.12%)
75	3/49 (6.12%)
83	3/49 (6.12%)
11	2/49 (4.08%)
12	2/49 (4.08%)
15	2/49 (4.08%)
24	2/49 (4.08%)
54	2/49 (4.08%)
49	2/49 (4.08%)
34	2/49 (4.08%)
60	2/49 (4.08%)
26	2/49 (4.08%)
61	2/49 (4.08%)
64	2/49 (4.08%)
87	2/49 (4.08%)
100	2/49 (4.08%)
2	1/49 (2.04%)
6	1/49 (2.04%)
9	1/49 (2.04%)
18	1/49 (2.04%)
23	1/49 (2.04%)
17	1/49 (2.04%)
22	1/49 (2.04%)
46	1/49 (2.04%)
48	1/49 (2.04%)
25	1/49 (2.04%)
55	1/49 (2.04%)
57	1/49 (2.04%)
47	1/49 (2.04%)
50	1/49 (2.04%)
63	1/49 (2.04%)
65	1/49 (2.04%)
67	1/49 (2.04%)
70	1/49 (2.04%)
72	1/49 (2.04%)
73	1/49 (2.04%)
74	1/49 (2.04%)
79	1/49 (2.04%)
82	1/49 (2.04%)
84	1/49 (2.04%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente motivación
89	1/49 (2.04%)
90	1/49 (2.04%)
91	1/49 (2.04%)
94	1/49 (2.04%)
97	1/49 (2.04%)
98	1/49 (2.04%)

Tabla 42. Listado de actividades menos valoradas en valoración de la tarea

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente valoración en la tarea
59	14/49 (28.57%)
36	8/49 (16.33%)
33	7/49 (14.29%)
44	7/49 (14.29%)
38	7/49 (14.29%)
41	7/49 (14.29%)
78	7/49 (14.29%)
11	6/49 (12.24%)
29	6/49 (12.24%)
88	6/49 (12.24%)
7	5/49 (10.20%)
35	5/49 (10.20%)
61	5/49 (10.20%)
62	5/49 (10.20%)
69	5/49 (10.20%)
72	5/49 (10.20%)
18	4/49 (8.16%)
22	4/49 (8.16%)
32	4/49 (8.16%)
52	4/49 (8.16%)
56	4/49 (8.16%)
53	4/49 (8.16%)
67	4/49 (8.16%)
82	4/49 (8.16%)
99	4/49 (8.16%)
37	3/49 (6.12%)
71	3/49 (6.12%)
68	3/49 (6.12%)
81	3/49 (6.12%)
42	3/49 (6.12%)

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente valoración en la tarea
70	3/49 (6.12%)
87	3/49 (6.12%)
93	3/49 (6.12%)
96	3/49 (6.12%)
3	2/49 (4.08%)
28	2/49 (4.08%)
10	2/49 (4.08%)
12	2/49 (4.08%)
34	2/49 (4.08%)
39	2/49 (4.08%)
50	2/49 (4.08%)
17	2/49 (4.08%)
24	2/49 (4.08%)
19	2/49 (4.08%)
54	2/49 (4.08%)
80	2/49 (4.08%)
45	2/49 (4.08%)
25	2/49 (4.08%)
30	2/49 (4.08%)
49	2/49 (4.08%)
95	2/49 (4.08%)
43	2/49 (4.08%)
60	2/49 (4.08%)
79	2/49 (4.08%)
83	2/49 (4.08%)
77	2/49 (4.08%)
90	2/49 (4.08%)
91	2/49 (4.08%)
76	2/49 (4.08%)
98	2/49 (4.08%)
100	2/49 (4.08%)
6	1/49 (2.04%)
9	1/49 (2.04%)
31	1/49 (2.04%)
4	1/49 (2.04%)
15	1/49 (2.04%)
20	1/49 (2.04%)
26	1/49 (2.04%)
27	1/49 (2.04%)
16	1/49 (2.04%)
21	1/49 (2.04%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente valoración en la tarea
47	1/49 (2.04%)
55	1/49 (2.04%)
66	1/49 (2.04%)
85	1/49 (2.04%)
89	1/49 (2.04%)
64	1/49 (2.04%)
65	1/49 (2.04%)
73	1/49 (2.04%)
74	1/49 (2.04%)
75	1/49 (2.04%)
97	1/49 (2.04%)
58	1/49 (2.04%)

Tabla 43. Listado de actividades menos valoradas en creencia de autoeficacia

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
59	12/49 (24.49%)
36	10/49 (20.41%)
88	9/49 (18.37%)
56	8/49 (16.33%)
29	7/49 (14.29%)
8	7/49 (14.29%)
10	7/49 (14.29%)
32	6/49 (12.24%)
44	6/49 (12.24%)
20	6/49 (12.24%)
99	6/49 (12.24%)
33	5/49 (10.20%)
13	5/49 (10.20%)
38	5/49 (10.20%)
53	5/49 (10.20%)
35	4/49 (8.16%)
18	4/49 (8.16%)
30	4/49 (8.16%)
71	4/49 (8.16%)
19	4/49 (8.16%)
16	4/49 (8.16%)
27	4/49 (8.16%)
42	4/49 (8.16%)
87	4/49 (8.16%)

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
93	4/49 (8.16%)
3	3/49 (6.12%)
7	3/49 (6.12%)
37	3/49 (6.12%)
54	3/49 (6.12%)
61	3/49 (6.12%)
52	3/49 (6.12%)
41	3/49 (6.12%)
43	3/49 (6.12%)
49	3/49 (6.12%)
64	3/49 (6.12%)
75	3/49 (6.12%)
74	3/49 (6.12%)
100	3/49 (6.12%)
9	2/49 (4.08%)
11	2/49 (4.08%)
12	2/49 (4.08%)
28	2/49 (4.08%)
39	2/49 (4.08%)
17	2/49 (4.08%)
34	2/49 (4.08%)
40	2/49 (4.08%)
45	2/49 (4.08%)
80	2/49 (4.08%)
82	2/49 (4.08%)
31	2/49 (4.08%)
67	2/49 (4.08%)
68	2/49 (4.08%)
78	2/49 (4.08%)
66	2/49 (4.08%)
72	2/49 (4.08%)
60	2/49 (4.08%)
69	2/49 (4.08%)
1	1/49 (2.04%)
2	1/49 (2.04%)
4	1/49 (2.04%)
21	1/49 (2.04%)
22	1/49 (2.04%)
26	1/49 (2.04%)
57	1/49 (2.04%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de alumnos que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
65	1/49 (2.04%)
55	1/49 (2.04%)
58	1/49 (2.04%)
81	1/49 (2.04%)
84	1/49 (2.04%)
24	1/49 (2.04%)
47	1/49 (2.04%)
63	1/49 (2.04%)
70	1/49 (2.04%)
73	1/49 (2.04%)
79	1/49 (2.04%)
83	1/49 (2.04%)
85	1/49 (2.04%)
90	1/49 (2.04%)
95	1/49 (2.04%)
91	1/49 (2.04%)
98	1/49 (2.04%)

Tabla 44. Listado de actividades menos valoradas en motivación en los hombres

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente motivación
59	7/30 (23.33%)
10	6/30 (20%)
13	5/30 (16.67%)
20	5/30 (16.67%)
29	5/30 (16.67%)
88	5/30 (16.67%)
3	4/30 (13.33%)
8	4/30 (13.33%)
27	4/30 (13.33%)
33	4/30 (13.33%)
36	4/30 (13.33%)
38	4/30 (13.33%)
42	4/30 (13.33%)
51	4/30 (13.33%)
56	4/30 (13.33%)
69	4/30 (13.33%)
7	3/30 (10%)
43	3/30 (10%)
45	3/30 (10%)

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente motivación
75	3/30 (10%)
81	3/30 (10%)
11	2/30 (6.67%)
12	2/30 (6.67%)
14	2/30 (6.67%)
15	2/30 (6.67%)
16	2/30 (6.67%)
26	2/30 (6.67%)
28	2/30 (6.67%)
30	2/30 (6.67%)
31	2/30 (6.67%)
35	2/30 (6.67%)
52	2/30 (6.67%)
53	2/30 (6.67%)
64	2/30 (6.67%)
80	2/30 (6.67%)
87	2/30 (6.67%)
93	2/30 (6.67%)
99	2/30 (6.67%)
6	1/30 (3.33%)
9	1/30 (3.33%)
17	1/30 (3.33%)
22	1/30 (3.33%)
23	1/30 (3.33%)
32	1/30 (3.33%)
34	1/30 (3.33%)
37	1/30 (3.33%)
40	1/30 (3.33%)
46	1/30 (3.33%)
48	1/30 (3.33%)
54	1/30 (3.33%)
55	1/30 (3.33%)
57	1/30 (3.33%)
61	1/30 (3.33%)
63	1/30 (3.33%)
65	1/30 (3.33%)
67	1/30 (3.33%)
71	1/30 (3.33%)
73	1/30 (3.33%)
78	1/30 (3.33%)
79	1/30 (3.33%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente motivación
82	1/30 (3.33%)
83	1/30 (3.33%)
84	1/30 (3.33%)
89	1/30 (3.33%)
97	1/30 (3.33%)
98	1/30 (3.33%)

Tabla 45. Listado de actividades menos valoradas en motivación en las mujeres

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado negativamente motivación
32	4/19 (21.05%)
28	3/19 (15.79%)
39	3/19 (15.79%)
40	3/19 (15.79%)
41	3/19 (15.79%)
44	3/19 (15.79%)
51	3/19 (15.79%)
56	3/19 (15.79%)
62	3/19 (15.79%)
81	3/19 (15.79%)
24	2/19 (10.53%)
31	2/19 (10.53%)
33	2/19 (10.53%)
37	2/19 (10.53%)
38	2/19 (10.53%)
42	2/19 (10.53%)
43	2/19 (10.53%)
49	2/19 (10.53%)
59	2/19 (10.53%)
60	2/19 (10.53%)
71	2/19 (10.53%)
78	2/19 (10.53%)
80	2/19 (10.53%)
83	2/19 (10.53%)
88	2/19 (10.53%)
93	2/19 (10.53%)
99	2/19 (10.53%)
100	2/19 (10.53%)
2	1/19 (5.26%)
8	1/19 (5.26%)

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado negativamente motivación
10	1/19 (5.26%)
12	1/19 (5.26%)
13	1/19 (5.26%)
16	1/19 (5.26%)
18	1/19 (5.26%)
20	1/19 (5.26%)
25	1/19 (5.26%)
27	1/19 (5.26%)
29	1/19 (5.26%)
30	1/19 (5.26%)
34	1/19 (5.26%)
35	1/19 (5.26%)
45	1/19 (5.26%)
47	1/19 (5.26%)
50	1/19 (5.26%)
52	1/19 (5.26%)
53	1/19 (5.26%)
54	1/19 (5.26%)
61	1/19 (5.26%)
69	1/19 (5.26%)
70	1/19 (5.26%)
72	1/19 (5.26%)
74	1/19 (5.26%)
90	1/19 (5.26%)
91	1/19 (5.26%)
94	1/19 (5.26%)

Tabla 46. Listado de actividades menos valoradas en valoración de la tarea en los hombres

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente valoración de la tarea
59	10/30 (33.33%)
36	6/30 (20%)
11	5/30 (16.67%)
29	5/30 (16.67%)
61	5/30 (16.67%)
38	4/30 (13.33%)
41	4/30 (13.33%)
78	4/30 (13.33%)
67	4/30 (13.33%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente valoración de la tarea
88	4/30 (13.33%)
33	3/30 (10%)
7	3/30 (10%)
44	3/30 (10%)
69	3/30 (10%)
22	3/30 (10%)
52	3/30 (10%)
42	3/30 (10%)
82	3/30 (10%)
35	2/30 (6.67%)
32	2/30 (6.67%)
18	2/30 (6.67%)
62	2/30 (6.67%)
72	2/30 (6.67%)
12	2/30 (6.67%)
56	2/30 (6.67%)
3	2/30 (6.67%)
17	2/30 (6.67%)
24	2/30 (6.67%)
53	2/30 (6.67%)
45	2/30 (6.67%)
54	2/30 (6.67%)
25	2/30 (6.67%)
30	2/30 (6.67%)
70	2/30 (6.67%)
95	2/30 (6.67%)
76	2/30 (6.67%)
87	2/30 (6.67%)
90	2/30 (6.67%)
98	2/30 (6.67%)
99	2/30 (6.67%)
37	1/30 (3.33%)
71	1/30 (3.33%)
10	1/30 (3.33%)
39	1/30 (3.33%)
50	1/30 (3.33%)
68	1/30 (3.33%)
34	1/30 (3.33%)
81	1/30 (3.33%)
6	1/30 (3.33%)

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente valoración de la tarea
9	1/30 (3.33%)
31	1/30 (3.33%)
4	1/30 (3.33%)
15	1/30 (3.33%)
19	1/30 (3.33%)
16	1/30 (3.33%)
21	1/30 (3.33%)
43	1/30 (3.33%)
47	1/30 (3.33%)
55	1/30 (3.33%)
60	1/30 (3.33%)
66	1/30 (3.33%)
89	1/30 (3.33%)
64	1/30 (3.33%)
73	1/30 (3.33%)
74	1/30 (3.33%)
75	1/30 (3.33%)
77	1/30 (3.33%)
79	1/30 (3.33%)
93	1/30 (3.33%)
96	1/30 (3.33%)
97	1/30 (3.33%)
100	1/30 (3.33%)

Tabla 47. Listado de actividades menos valoradas en valoración de la tarea en las mujeres

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado negativamente valoración de la tarea
33	4/19 (21.05%)
44	4/19 (21.05%)
59	4/19 (21.05%)
35	3/19 (15.79%)
38	3/19 (15.79%)
62	3/19 (15.79%)
41	3/19 (15.79%)
72	3/19 (15.79%)
78	3/19 (15.79%)
53	3/19 (15.79%)
7	2/19 (10.53%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

28	2/19 (10.53%)
32	2/19 (10.53%)
18	2/19 (10.53%)
37	2/19 (10.53%)
71	2/19 (10.53%)
68	2/19 (10.53%)
69	2/19 (10.53%)
56	2/19 (10.53%)
80	2/19 (10.53%)
81	2/19 (10.53%)
49	2/19 (10.53%)
36	2/19 (10.53%)
83	2/19 (10.53%)
88	2/19 (10.53%)
91	2/19 (10.53%)
93	2/19 (10.53%)
96	2/19 (10.53%)
99	2/19 (10.53%)
11	1/19 (5.26%)
10	1/19 (5.26%)
39	1/19 (5.26%)
50	1/19 (5.26%)
29	1/19 (5.26%)
12	1/19 (5.26%)
34	1/19 (5.26%)
20	1/19 (5.26%)
26	1/19 (5.26%)
27	1/19 (5.26%)
22	1/19 (5.26%)
52	1/19 (5.26%)
85	1/19 (5.26%)
19	1/19 (5.26%)
43	1/19 (5.26%)
60	1/19 (5.26%)
70	1/19 (5.26%)
58	1/19 (5.26%)
65	1/19 (5.26%)
77	1/19 (5.26%)
79	1/19 (5.26%)
82	1/19 (5.26%)
87	1/19 (5.26%)
100	1/19 (5.26%)

Tabla 48. Listado de actividades menos valoradas en creencia de autoeficacia en los hombres

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
59	7/30 (23.33%)
36	6/30 (20%)
10	6/30 (20%)
8	6/30 (20%)
29	5/30 (16.67%)
88	5/30 (16.67%)
56	4/30 (13.33%)
13	4/30 (13.33%)
20	4/30 (13.33%)
30	4/30 (13.33%)
38	4/30 (13.33%)
42	4/30 (13.33%)
99	4/30 (13.33%)
18	3/30 (10%)
19	3/30 (10%)
16	3/30 (10%)
87	3/30 (10%)
35	2/30 (6.67%)
33	2/30 (6.67%)
71	2/30 (6.67%)
7	2/30 (6.67%)
44	2/30 (6.67%)
53	2/30 (6.67%)
52	2/30 (6.67%)
27	2/30 (6.67%)
49	2/30 (6.67%)
64	2/30 (6.67%)
9	2/30 (6.67%)
11	2/30 (6.67%)
12	2/30 (6.67%)
54	2/30 (6.67%)
17	2/30 (6.67%)
34	2/30 (6.67%)
40	2/30 (6.67%)
45	2/30 (6.67%)
69	2/30 (6.67%)
74	2/30 (6.67%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de hombres que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
75	2/30 (6.67%)
93	2/30 (6.67%)
32	1/30 (3.33%)
3	1/30 (3.33%)
28	1/30 (3.33%)
39	1/30 (3.33%)
37	1/30 (3.33%)
43	1/30 (3.33%)
82	1/30 (3.33%)
31	1/30 (3.33%)
66	1/30 (3.33%)
1	1/30 (3.33%)
2	1/30 (3.33%)
61	1/30 (3.33%)
4	1/30 (3.33%)
21	1/30 (3.33%)
22	1/30 (3.33%)
41	1/30 (3.33%)
65	1/30 (3.33%)
55	1/30 (3.33%)
58	1/30 (3.33%)
68	1/30 (3.33%)
78	1/30 (3.33%)
24	1/30 (3.33%)
47	1/30 (3.33%)
60	1/30 (3.33%)
63	1/30 (3.33%)
70	1/30 (3.33%)
73	1/30 (3.33%)
85	1/30 (3.33%)
95	1/30 (3.33%)
98	1/30 (3.33%)
100	1/30 (3.33%)

Tabla 49. Listado de actividades menos valoradas en creencia de autoeficacia en las mujeres

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
32	5/19 (26.32%)
59	5/19 (26.32%)
36	4/19 (21.05%)
56	4/19 (21.05%)
44	4/19 (21.05%)
88	4/19 (21.05%)
33	3/19 (15.79%)
53	3/19 (15.79%)
29	2/19 (10.53%)
35	2/19 (10.53%)
3	2/19 (10.53%)
71	2/19 (10.53%)
37	2/19 (10.53%)
80	2/19 (10.53%)
43	2/19 (10.53%)
27	2/19 (10.53%)
82	2/19 (10.53%)
20	2/19 (10.53%)
67	2/19 (10.53%)
72	2/19 (10.53%)
61	2/19 (10.53%)
41	2/19 (10.53%)
93	2/19 (10.53%)
99	2/19 (10.53%)
100	2/19 (10.53%)
10	1/19 (5.26%)
7	1/19 (5.26%)
18	1/19 (5.26%)
28	1/19 (5.26%)
39	1/19 (5.26%)
8	1/19 (5.26%)
13	1/19 (5.26%)
19	1/19 (5.26%)
52	1/19 (5.26%)
26	1/19 (5.26%)
57	1/19 (5.26%)

Anexo 2: Valoración de las actividades según dimensión y género

ACTIVIDAD	Número de mujeres que han valorado negativamente creencia de autoeficacia
16	1/19 (5.26%)
31	1/19 (5.26%)
49	1/19 (5.26%)
64	1/19 (5.26%)
66	1/19 (5.26%)
81	1/19 (5.26%)
54	1/19 (5.26%)
38	1/19 (5.26%)
68	1/19 (5.26%)
78	1/19 (5.26%)
87	1/19 (5.26%)
60	1/19 (5.26%)
74	1/19 (5.26%)
75	1/19 (5.26%)
79	1/19 (5.26%)
83	1/19 (5.26%)
90	1/19 (5.26%)
91	1/19 (5.26%)

Anexo 3: Programa

LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EXPRESIVO-CORPORAL

1. JUSTIFICACIÓN

La importancia de aplicar este programa es el resultado de casi dos décadas investigando sobre la práctica expresivo corporal en el aula con universitarios/as que van a ser futuros formadores/as.

La idea se origina por la necesidad de optimizar contenidos y que las clases fueran productivas para el alumnado desde distintos puntos de vista, no solo desde el académico con sus programas, sino desde el aprendizaje de estrategias para su futuro profesional, y de forma transversal trabajar la competencia emocional para el fortalecimiento personal y la relación con el medio y con los compañeros/as.

Este programa está enfocado al autoconcepto pero se basa en su mejora a través de aspectos muy implicados con la emoción y las vivencias que se desarrollan en el aula. Por ello casi todo el programa está diseñado en la práctica y en la vivencia que es la que hace que los aprendizajes no solo sean más fáciles y significativos, sino que también le encuentren sentido de utilidad tanto en su presente, como su futuro a nivel personal y profesional.

Es un programa que encuentra su fundamentación en el día a día de la experiencia de un docente en interacción con su alumnado, donde a través de la observación y el trabajo de campo continuado ha podido ir cambiando y mejorando estrategias para que su alumnado aprenda haciendo, y reflexione sobre su práctica.

La importancia que se le da a un programa tiene que ver con los éxitos que a través de él se han podido conseguir por parte de todos los integrantes del escenario educativo. La experiencia nos dice que trabajar en una clase donde se tiene en cuenta temáticas relacionadas con la emoción y la generación de climas cómodos y estables produce en el alumnado una sensación de bienestar que

motiva e implica al alumnado para que siga disfrutando de los aprendizajes. Este éxito se ha observado año tras año y comprobado a través de la experiencia de muchos alumnos y alumnas que han podido expresar el interés por la asignatura y por lo que ha aportado a nivel personal, no solo para su futuro profesional, sino para su vida personal.

El aspecto relacional, la vivencia de situaciones con el grupo, la importancia de generar ambientes de comunicación, el trabajo consciente corporal y su significado expresivo- comunicativo es fundamental en el trabajo sobre la mejora del autoconcepto. Experiencias que son gratificantes, donde el aprendizaje es fluido y la motivación es elevada, está directamente relacionado y es proporcional al nivel de interés y ganas por seguir trabajando en esas temáticas, contenidos o líneas.

Toda influencia positiva que nace de la motivación interior de querer aprender y sentir la práctica como elemento integrador y vivencial como experiencia que aporta nuevas sensaciones en ambientes estables, podríamos decir que es la clave y eje vertebrador en el aula para trabajar en la mejora del autoconcepto.

Este programa intenta unir, la experiencia junto con el conocimiento que da la práctica, se basa en la reflexión consciente de todo lo vivenciado, y trabaja la comunicación grupal para que las ideas individuales sean expresadas en el grupo y que sean compartidas por todos y todas.

La importancia de que esté presente tres dimensiones como son la comunicativa, expresiva y creativa hace que el programa tome un sentido amplio para el trabajo y enriquecimiento de la persona. Proponiéndose tareas orientadas a la mejora del autoconcepto donde se trabaja en distintos ámbitos el personal, físico, social y afectivo.

2. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

2.1. DIMENSIONES QUE TRABAJA EL PROGRAMA (EJES VERTEBRALES):

- Expresiva: Conocimiento del cuerpo expresivo
- Comunicativa: Conocimiento del cuerpo comunicativo

- Creativa: Conocimiento del cuerpo creativo

2.2. BLOQUES DEL PROGRAMA:

2.2.1. Ámbito curricular:

2.2.1.1. Fase de sensibilización: actividades 1-27.

Objetivo: Tomar contacto con la asignatura, y generar un clima confortable para trabajar. Conocer la Expresión Corporal.

2.2.1.2. Fase de contenidos específicos: actividades 8-100.

Objetivo: Tomar contacto con los contenidos específicos de la asignatura, y enfocar estos desde el punto de vista del futuro profesional.

2.2.2. Ámbito de la competencia emocional:

2.2.2.1. Ámbito académico:

- Autorresponsabilidad
- Planes de trabajos personales
- Toma de decisiones
- Procesos en el aprendizaje
- Establecimiento de metas realistas
- Organización del estudio y trabajo personal

2.2.2.2. Ámbito personal:

- Autoconocimiento
- Autocontrol
- Aceptación de sí mismo
- Influencias y consecuencias

2.2.2.3. Ámbito físico:

- Imagen corporal
- Destreza física
- Proyección de imagen
- Capacidades y limitaciones

2.2.2.4. Ámbito social:

- Relación del yo con los demás
- Rol en el grupo
- Presencia y asertividad en la interacción
- Miedos y percepción del sentido de la competencia frente a otros/as

2.2.2.5. Ámbito emocional:

- Conocimiento de las emociones
- Gestión de las emociones
- Asertividad frente otros
- Aceptación del yo en toda su extensión frente a uno mismo y los demás

C. ELEMENTOS DEL PROGRAMA

a. Destinatarios

Alumnado de la Mención de Educación Física, de la Facultad de Educación.
Asignatura que cursan: Expresión Corporal.

b. Objetivos del programa

El objetivo fundamental es mejorar el nivel de autoconcepto en el alumnado tras haber desarrollado el programa dentro del curso académico. Es importante que desarrollen el aspecto reflexivo de su realidad y práctica educativa para ser conscientes de la importancia que tiene conocerse desde un plano más profundo personal. Otro aspecto a contemplar dentro de los objetivos es el de vivenciar todas las tareas que se plantean desde el análisis personalizado de tres variables que forman parte importante en la mejora del autoconcepto como son la dimensión de la motivación, de la valoración de la tarea y de la creencia de autoeficacia. El alumnado deberá evaluar estas tres dimensiones desde un punto de vista cualitativo, con la descripción de lo que le parece cada tarea dentro de la dimensión hasta aspectos cuantitativos de la esta.

c. Contenidos

Los contenidos se dividen en dos grandes bloques uno que corresponden a los propios del programa que se lleva a cabo en la universidad en la asignatura de Expresión Corporal y el otro bloque de contenidos formado por los transversales que van paralelos a los específicos del área.

d. Temporalización

El programa se ha aplicado en un curso académico de la asignatura de Expresión Corporal.

e. Metodología

Una de las claves del programa es precisamente el tipo de metodología empleada, en donde es fundamental la participación del alumnado y todas las actividades han estado basadas en la experiencia. La reflexión y la observación del alumnado de su propio aprendizaje junto con la dinámica grupal han formado parte de la columna vertebral en los aprendizajes.

f. Participantes

Alumnado universitario que cursa la mención en Educación Física, grupo de mañana y de tarde

g. Recursos

El programa de intervención como guía, los dosieres donde el alumnado tiene el registro de sus clases. Los recursos materiales para trabajar con la Expresión Corporal.

FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA-GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES		
A. DIMENSIÓN EXPRESIVA		
A.1. ALFABETO EXPRESIVO		
Contenidos		Actividades
1	Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas	28,29
2	Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento	31,32,33,
3	Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular	34,35,
4	Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad	36,37,38
5	Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales:	
	Espacio individual y total	39
	Forma	40
	Distribución	41
	Trayectoria	42
	Focos	43
	Ubicaciones espaciales	44
	Simetría-Asimetría	45
	Niveles espaciales	46
6	Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal:	
	Ritmo interno y ritmo externo	47
7	Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento	48
8	Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: Vocal, no vocal e instrumental	49,50
9	Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos	51
A.2. MUNDO INTERNO		
Contenidos		Actividades
10	Exteriorizar los sentimientos, ideas, conceptos y emociones	52,53
B. DIMENSIÓN COMUNICATIVA		
B.1. ALFABETO COMUNICATIVO		
Contenidos		Actividades
11	Lenguaje gestual:	
	Actitud Corporal	54,55,56
	Apariencia Corporal	57
	Contacto Físico	58,59
	Contacto Ocular	60,61
	Distancia Interpersonal	62,63
	Gesto	64,65
	Orientación espacial interpersonal	66,67
12	Componentes sonoros comunicativos: Entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad	68,69
13	Ritmo comunicativo gestual y sonoro	70,71
B.2. MUNDO EXTERNO		
Contenidos		Actividades
14	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos, o situaciones	72,73

FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA-GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES		
15	Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final	74,75
16	Simbolización Corporal	76,77
17	Simbolización del objeto	78
18	Presentación de uno mismo ante los demás	79, 80
B.3. INTERACCIÓN PERSONAL		
Contenidos		Actividades
19	Diálogo Corporal	82,83
20	Sincronización	84,85
21	Complementariedad	86,87
B.4. INTERCAMBIO DISCURSIVO		
Contenidos		Actividades
22	Intercambio discursivo	88,89
C. DIMENSIÓN CREATIVA		
C.1. ALFABETO CREATIVO		
Contenidos		Actividades
23	Fluidez	90,91
24	Flexibilidad	92,93
25	Originalidad	94
26	Elaboración	95,96
C.2. TECNICAS CREATIVAS CORPORALES		
Contenidos		Actividades
27	Lluvia de ideas corporal (Brainstorming)	97
28	Improvisación	98
29	Sinéctica Corporal	99
C.3. PROCESO CREATIVO		
Contenidos		Actividades
30	Proceso creativo	100

EXPLICACIÓN DE LA FICHA DEL ALUMNADO

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: Nº SESIÓN:				
Fase	* Fase de sensibilización (Hasta la actividad 27) * Fase de contenidos específicos (de la actividad 28-100)			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Casillas de las dimensiones: (Ex) Expresiva, (Co) Comunicativa, (Cr) Creativa. Casilla de contenido: se pone al número de contenido que pertenece en cada dimensión.
Contenido				
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD Pertenece al título de la actividad. Personalizado por el alumnado				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En esta casilla se describe la actividad (personalizado por el alumno/a). Tendrá el alumnado que personalizar su descripción aunque se han dado unas pautas a seguir a principios de curso.				
OBJETIVOS: Los objetivos que cada actividad persigue (personalizado por el alumno aunque con intervención del docente en ocasiones). El docente a veces interviene diciendo el objetivo a modo de ejemplo y guía.				
OBSERVACIONES: Se incluyen todo tipo de observaciones y curiosidades que se dan en la clase en forma objetiva sin juicios personales, donde entran anécdotas, explicaciones del docente o intervenciones del alumnado.				
DIMENSIONES	1-5	CAUSAS POR LAS QUE SE DA ESA PUNTUACIÓN (¿Por qué?)		
Motivación		En las tres dimensiones se trabaja expresando los sentimientos de cada actividad realizada, aquí si entran juicios personales.		
Valoración de la tarea		Del 1-5 tendrán que poner en cada casilla, indicando el 1baja, y el 5 alta.		
Creencia de autoeficacia		Todas las dimensiones tendrán que ser valoradas tanto cualitativamente como cualitativamente.		

FICHA DE TRABAJO DEL ALUMNADO

NOMBRE Y APELLIDOS:				
Nº ACTIVIDAD:				
Nº SESIÓN:				
Fase				
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido				
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:				
OBJETIVOS:				
OBSERVACIONES:				
DIMENSIONES	1-5	CAUSAS POR LAS QUE SE DA ESA PUNTUACIÓN (¿Por qué?)		
Motivación				
Valoración de la tarea				
Creencia de autoeficacia				

DESARROLLO DEL PROGRAMA
(100 actividades)

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 1 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Apertura de curso: Encuentro entre el alumnado y el docente			
Contenido transversal	Integración al grupo: El yo observador frente al grupo y contexto como primera vez Clima confortable: Clima de apertura cálido			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Discurso docente (22): <i>feedback</i> del alumnado
Contenido	6	22		Ritmo corporal (6): siguiendo el baile y desinhibiéndose
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Presentación y baile”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El docente presentará el curso, todos sentados en semicírculo y se darán las normas y los contenidos de la asignatura. Todo el alumnado se colocará frente al profesor/a y seguirá el ritmo de la música que este/a indique				
OBJETIVOS: Conocer los contenidos y las normas del curso Tener una primera toma de contacto con la asignatura de forma divertida Desinhibir al alumnado a través del baile y la música				
OBSERVACIONES: El alumnado se siente incluido en el grupo a través de una tarea divertida que es el baile. La sensación de vergüenza disminuye ya que todos hacen lo mismo a la vez, además de centrar la atención y la mirada en los pasos del docente sin que se despisten en otras cosas. La música y sobre todo el tipo de música es un elemento que ayuda a que el alumnado se desinhiba y se sienta bien. También existe una disminución en la tensión corporal inicial al activar nuestro cuerpo rítmicamente favoreciendo la relajación.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 2 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Apertura de curso: Encuentro entre el alumnado y el docente			
Contenido transversal	Integración al grupo: El Yo desinhibido frente a distintos otros en parejas Clima confortable: Clima de apertura divertido			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Vivencia de los objetos (9): Globo, como jugamos y se adapta a nuestros cuerpos.
Contenido	9			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Viva la fiesta”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>El alumnado en parejas tendrá que bailar con globos al son de la música: (pasar el globo, lanzarlo muy alto, recibir el globo con distintos segmentos corporales, ponerlo entre el cuerpo de frente, de espaldas, darle un significado al globo, etc.). Las parejas se irán cambiando cuando el docente dé una palmada.</p>				
OBJETIVOS: <p>Desarrollar un clima de alegría que haga desinhibir al alumnado a través de una música festiva y un material atractivo.</p> <p>Ir conociéndose entre el alumnado a través de la interacción con el grupo</p>				
OBSERVACIONES: <p>Las actividades se pondrán en progresión, por lo tanto aquellas que entrañen cercanía y contacto, serán colocadas al final y no al inicio de la sesión donde deben predominar aquellas tales como (pases entre las parejas, recepciones, lanzamientos, etc).</p> <p>Conocimiento entre el alumnado a través de la interacción con los globos haciendo este de mediador y desinhibidor de la vergüenza.</p> <p>El tiempo como favorecedor del conocimiento del otro, en tareas que entrañan vergüenza como en el caso de un globo entre dos, reduciremos el tiempo y se cambiará de pareja rápido, para que no exista este factor y más el sorpresivo de estar atento al cambio que hace el docente.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 3 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Apertura de curso: Conocimiento del otro, discurso comunicativo.			
Contenido transversal	Conocimiento interpersonal: El yo confidencial frente al otro Clima confortable: Entrega y compromiso comunicativo entre dos			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Discurso comunicativo (22): Comunicación de sensaciones y sentimientos entre dos.
Contenido		22		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Cómo va la vida”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En parejas deberán saludarse y charlar intercambiando opiniones sobre cómo han pasado el verano, qué es lo que han hecho, que es lo que les ha gustado más. Y sobre cómo piensan afrontar el nuevo curso, expectativas sobre la asignatura de expresión corporal. La pareja será la misma en toda la actividad.</p>				
OBJETIVOS: <p>Establecer una primera toma de contacto a través de la comunicación verbal sobre sus experiencias y expectativas de la asignatura.</p> <p>Conocer con más profundidad al compañero/a cambiando impresiones sobre ideas y sensaciones personales.</p>				
OBSERVACIONES: <p>En esta actividad es importante que el alumnado elija su pareja libremente y no sea el docente quien agrupe, ya que es la primera toma de contacto verbal que se desarrolla en la asignatura como actividad.</p> <p>La tarea se desarrollará en todo momento con la misma pareja para que exista un mayor conocimiento y tranquilidad en el discurso comunicativo. Libremente expresarán sus ideas y marcarán los tiempos, además del nivel de compromiso en la comunicación.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 4 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Confianza: Conocimiento entre el alumnado a través del tacto			
Contenido transversal	Conocimiento del otro: El Yo respetuoso frente al otro Clima de confianza: El guía como ayuda para conocer a otros			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual (11): contacto físico
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Adivina quién soy”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En parejas, el de atrás dirige al de adelante que está con los ojos cerrados. Éste tiene que identificar a la persona que se encuentre de la otra pareja que va también con los ojos cerrados. Se cambiarán los roles. Identificación a través del tacto. Cambio de roles y también de pareja</p>				
OBJETIVOS: <p>Tratar de identificar a la otra pareja a través del tacto y con los ojos cerrados</p> <p>Perder la vergüenza a través del contacto entre el alumnado y tener confianza en el otro cuando se identifica.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Debe existir respeto en las tomas de contacto y en las partes de contacto con el otro para sentirse tranquilo en la actividad.</p> <p>Es importante que la guía sea segura y marque bien los caminos generando confianza en su compañero/a y saber posicionar bien a su pareja para que sea identificado.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 5 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Confianza-guía: Guía y conocimiento del otro/a y del espacio sin el sentido de la vista.			
Contenido transversal	Conocimiento del espacio: El Yo responsable frente al espacio y a otros con guía y sin vista Clima de confianza: Responsabilidad del Guía en la conducción			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Concepto espacial (5): Trayectoria
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Me guían sin saber dónde voy”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas, uno de adelante con los ojos cerrados y el de atrás con ojos abiertos debe dirigirle por el espacio, dándole toques en los hombros para indicarle direcciones y no se choque con otra pareja. Cambios de parejas y de roles.				
OBJETIVOS: Tener confianza en el compañero/a y ser guiado sin miedos Establecer una relación de entendimiento para que el que es guiado se relaje y se deje dirigir, teniendo confianza en su guía. Conocer las sensaciones entre la pareja de ser guiados y guiar.				
OBSERVACIONES: Explicar al alumnado que tengan cuidado para que no existan choques que puedan provocar desconfianza en el que es guiado, precisamente estamos haciendo hincapié en la confianza del otro/a. Conocer al que es guiado para poder saber el tipo de conducción a llevar, la intensidad, rapidez y fluidez para que se sienta cómodo. Es interesante pasar por los dos papeles y por diferentes personas para observar como somos de diferentes los unos de los otros respecto (al nivel de confianza, a la tensión-relajación de nuestro/a compañero/a, la impulsividad, etc).				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 6 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Confianza-guía: Yo y el espacio con guía y sin vista			
Contenido transversal	Conocimiento del espacio: El Yo relajado frente a la conducción Clima de confianza: Confianza y fluidez de conducción en la orientación espacial			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual (11): contacto físico
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Sé dónde estoy”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas, uno/a delante con los ojos cerrados y el/la de atrás con ojos abiertos debe guiarle por el espacio. El de delante deberá adivinar en qué punto del gimnasio está.				
OBJETIVOS: Ser capaces de ser guiados y a la vez reconocer el espacio de forma intuitiva sabiendo el recorrido que está haciendo Reconocer el entorno de forma distinta a la habitual percibiendo como el guía conduce.				
OBSERVACIONES: Se debe tener cuidado y atención en las maneras de conducción para no chocar Facilitarle la tarea al de delante y no ponerle las cosas complicadas para que identifique el lugar fácilmente.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 7 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Confianza en otros: Protección y seguridad en los agarres			
Contenido transversal	Conocimiento de otros: El Yo comprometido frente al otro/s Clima de confianza: Formas de agarre con firmeza y seguridad			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Contacto físico (11): Seguridad en el contacto, sentimiento de seguridad del otro/a.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“¿Me coges?”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas dejarse caer uno sobre el otro (de espaldas con los ojos abiertos, de espaldas con los ojos cerrados, de frente con los ojos abiertos, de frente con los ojos cerrados). En grupos de cinco y uno/a en el centro debe ser impulsado/a y dirigido por los otros/as.				
OBJETIVOS: Tener confianza en la pareja y en los otros/as cuando se cae Sentir las diferentes sensaciones al caer de distintas formas Percibir la seguridad de los que tienen la función de agarrar para no caerte.				
OBSERVACIONES: Es importante explicar que hay que tener extremo cuidado al agarrar a la persona que se deja caer Explicación del tipo de agarre que da seguridad y la importancia de estar comprometido en la tarea. Tener en cuenta el equilibrio en peso y altura en parejas				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 8 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Debate sobre actividades de riesgo y compromiso: Expresión comunicativa de sensaciones			
Contenido transversal	Conocimiento de sentimientos: El Yo comunicativo frente a los demás Clima de confianza: Exposición comunicativa respetuosa sobre sensaciones de forma grupal			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Presentación de uno mismo ante los demás (18): Qué sentimos, y cómo lo sentimos.
Contenido		18		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“¿Cómo nos hemos sentido?”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Debate sobre cómo nos sentimos cuando tenemos que depender de otras personas en una actividad que entraña riesgo. (Sensaciones, diferencias, miedos, desconfianzas, contacto físico, diferencias entre ojos abiertos y cerrados, etc.).</p>				
OBJETIVOS: <p>Sean capaces de debatir sobre sus sensaciones y sus miedos</p> <p>Que expresen sus desconfianzas ante los demás</p>				
OBSERVACIONES: <p>Debemos de intentar que el grupo se exprese libremente</p> <p>Que no existan líderes en el debate que acaparen el tiempo</p> <p>Dinamizar el grupo cuando no hablan, introduciendo preguntas</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 9 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Conocimiento grupal: Tipos de saludos y Actitud corporal en el saludo			
Contenido transversal	Conocimiento frente a los compañeros/as: El Yo presentación frente a otros/as Clima de confianza: Saludos y tacto, conocimiento directo entre compañeros/as			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Contacto físico: El saludo como medio de conocimiento de otros/as.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “El saludo es saludable”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Hacemos distintos saludos según la confianza que tengamos en el otro/a: Saludamos a un desconocido, saludamos a una persona que le tenemos afecto pero no hay mucha confianza, saludamos a un amigo, saludamos a una prima que queremos mucho pero hace mucho tiempo que no la vemos.				
OBJETIVOS: Entender el tipo diferenciado de tratamiento que tenemos con la otra persona dependiendo de los niveles de confianza y la situación en que se da el saludo. Ver los diferentes modos de expresarnos corporalmente según las características del saludo Establecer el mayor número de contactos para que se vaya conociendo el alumnado.				
OBSERVACIONES: Es interesante recordar que en cada saludo tiene que haber diferencias expresivas gestuales, porque son de distintos tipos. El alumnado tiene que hacer conscientes las diferentes formas corporales de interactuar con otros dependiendo del grado de confianza que tengamos en el saludo. Qué vivan el saludo observando el tacto, la presión y las maneras de presentarse de otros/as según sus personalidades.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 10 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Debate sobre el saludo: Sensaciones vividas en el saludo			
Contenido transversal	Conocimiento del otro/s: El yo representativo, sensaciones y diferencias en el saludo Clima agradable: Clima de confort en la presentación entre todos/as			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Intercambio discursivo (22): El saludo y las sensaciones vividas dependiendo con quién.
Contenido		22		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “El saludo a debate”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Debatir sobre los distintos matices observados en la práctica respecto al saludo. Qué hace que un saludo sea diferente de otro, como nos expresamos frente al compañero que conocemos más indistintamente al tipo de saludo que tengamos que hacer. Ver si la distancia tiene que ver en el saludo, observar las sensaciones cuando nos agarra la mano uno u otro/a compañero/a. Quién nos da más seguridad, quién saluda con firmeza, quien con duda. Cuál es el nivel de efusividad según el saludo, etc).				
OBJETIVOS: Analizar las diferentes sensaciones frente al saludo Ver cómo nos diferenciamos dependiendo de la actitud que tengamos frente al saludo Observar cómo saludos estereotipados cambian según si los hacen unas personas u otras				
OBSERVACIONES: Es importante que todo el mundo aporte ideas sobre sus sensaciones Ver como se expresa nuestro alumnado en el debate, observando aquellos/as que no sienten la necesidad de hablar incentivándoles. Introducir en el debate la importancia del saludo en nuestra sociedad y lo que esto puede implicar. Analizar cómo se ve la personalidad en los saludos, a través de lo que hemos sentido				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 11 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	El gesto y la edad: Formas representativas corporales, según la época de la vida			
Contenido transversal	Conocimiento sobre las etapas de la vida: El Yo histórico, etapas y sus formas expresivas corporales Conciencia corporal: Imagen corporal proyectada y su importancia social según la etapa de la vida en que se esté. Clima distendido: Temática elegida con propuestas divertidas			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Simulación corporal (14): Etapas del hombre
Contenido		14		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“La edad y sus gestos”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Representar diferentes gestos según la edad (bebés, adolescentes, vejez)</p>				
OBJETIVOS: <p>Representar gestos según la edad y observar las diferencias expresivo corporales, y sus actitudes.</p> <p>Hacer consciente que cada gesto y actitud tiene su momento y cómo nuestra proyección de imagen corporal se diferencia según la edad que adoptemos.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Para que se haga más divertida la actividad, poner en situación cada edad. Ej. El bebé quiere mamar y tiene mucho hambre; al adolescente le gusta una chica y no sabe como conquistarla, el viejo está en un autobús y refunfuña porque nadie le deja un asiento.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 12 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	El gesto personal: Gestos propios y su representación			
Contenido transversal	Conocimiento personal: El Yo gestual y sus formas representativas corporales Reconocimiento del yo interno: Conciencia de nuestro yo interno que se exterioriza corporalmente en actitudes.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual (11): El gesto, cómo me expreso, y mis formas gestuales características.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Mis mejores gestos”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En parejas hacer una descripción y representación de los gestos que nos caracterizan.</p>				
OBJETIVOS: <p>Representar todo el repertorio de gestos que nos caracterizan y nos hacen diferentes a otros/as</p> <p>Mostrarnos aquellos gestos que ven de nosotros y que no sabemos que los utilizamos</p> <p>Ver que gestos son propios dependiendo de la situación en que estemos.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Dejar tiempo suficiente para que puedan charlar sobre sus gestos e identificarse con ellos</p> <p>Hacer cambios de parejas para que puedan adivinar los gestos de los otros/as en distintas situaciones, puede ser una variante interesante dentro del ejercicio</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 13 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Debate sobre gestos: Importancia del gesto en cada etapa de la vida			
Contenido transversal	Conocimiento grupal: El Yo intrapersonal a debate público Clima respetuoso: Clima comunicativo grupal, basado en el respeto y expresión individual de sentimientos.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Intercambio discursivo (22): Las etapas de la vida y los gestos que son más característicos.
Contenido		22		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Debatimos sobre los gestos”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Hablamos todos/as juntos/as sobre lo que hemos comentado en parejas de nuestros gestos, además de la importancia de reconocer en cada edad un tipo de gestos que están permitidos. ¿Puede un adulto relacionarse gestualmente como un adolescente en su trabajo?, ¿gestualmente somos iguales en casa que en una situación donde no conocemos a nadie.				
OBJETIVOS: Conocer más sobre nosotros/as y nuestros/as compañeros/as a cerca de nuestros gestos Debatir sobre nuestros gestos y comportamientos según la situación y la relación con los demás Ver cómo nos hemos sentido según mostramos a nuestra pareja ciertos gestos que nos dan vergüenza expresar				
OBSERVACIONES: Es importante crear un clima agradable para que la gente pueda expresarse con libertad y relajación sus ideas, ya que estamos hablando de nosotros/as mismos.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 14 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Higiene Postural: Análisis de las posturas más frecuentes personales y contraindicaciones.			
Contenido transversal	Conocimiento de uno mismo: El Yo postural, y la toma de conciencia de uno mismo y su cuerpo. Clima preparatorio de concienciación: Creación de un clima de concentración postural, de silencio y de trabajo individual			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual: Actitud corporal. Sentir sensaciones corporales, posturas y ver como cada ser humano adopta diferentes posturas cómodas según morfología corporal y personalidad.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “La postura”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Adoptar una posición en la que estemos cómodos y estar durante cinco minutos. No podemos cambiar de postura.				
OBJETIVOS: Conocer diferentes posturas en las que podemos encontrarnos cómodos Averiguar y observar en estas posturas, lo que cada uno siente por comodidad. Observar cuales son los puntos de tensión o dolor tras estar en esa postura todo el tiempo.				
OBSERVACIONES: Las personas deben estar separadas unas de otras, para sentirse confortables Debemos comentar que la gente no interactúe y que se concentre en su postura Observar cuales son los puntos de tensión o dolor tras esto.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 15 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Actitud Postural en la marcha: Formas de actitud postural según la marcha			
Contenido transversal	Conocimiento postural de otros: Investigación sobre las diferentes formas de andar del individuo Clima distendido: imitación de posturas ajenas con respeto y de forma lúdica			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual (11): Actitud corporal. Observación de los movimientos, actitudes al andar y las diferencias entre unos y otros.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Andamos a nuestro aire”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Por el espacio andamos fijándonos en los demás. Se observan los distintos andares y cuando el profesor/a diga ya tenemos que imitar a algún compañero/a				
OBJETIVOS: Observar las diferentes formas de andar por el espacio Ser capaces de imitar los andares de otros/as Ser conscientes de las diferentes formas que adoptamos cada individuo al andar.				
OBSERVACIONES: Deben de imitar a diferentes compañeros/as Es importante que no se dispersen y focalicen la atención en la postura de los demás.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 16 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Análisis de la marcha: Demostración y explicación sobre la marcha correcta			
Contenido transversal	Conocimiento de los demás: Investigación sobre las diferentes formas de marcha que se da en cada individuo. Clima de confianza: Respeto ante las demostraciones de los compañeros/as y con atención sobre lo que observamos			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual (11): Actitud corporal. Observación de los movimientos, actitudes al andar y las diferencias entre unos y otros.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Debatimos sobre los andares de los otros/as”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Nos ponemos en círculo. Uno/a, saldrá al centro y otro le deberá imitar. Todos observamos las formas de andar del que hace la demostración. Y se va debatiendo en el momento.				
OBJETIVOS: Imitar al otro/a, mientras el grupo mira observando a la pareja de la ejemplificación Debatir sobre las posturas que adopta cada persona al andar y si hay algo característico en ellas Ser capaces de salir ante los demás demostrando como anda y siendo imitado.				
OBSERVACIONES: Debemos crear un clima de respeto, ya que el imitado está siendo doblemente observado. Por el grupo y por el que le imita Al ser la primera vez que salen ante el público, el profesor/a deberá hacer la primera demostración para romper el hielo Es importante que sea muy dinámico el ejercicio y con comentarios constructivos para que los que están esperando no se pongan nerviosos y piense en que los siguientes van a ser ellos/as.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 17 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Dramatización del sentimiento: De gestos, sentimientos, actitudes y/o comportamientos			
Contenido transversal	Conocimiento del grupo: El Yo frente al grupo y adopción de roles en este. Clima de aceptación: Trabajo consensuado y de respeto, aceptando las ideas de los demás y presentando las ideas propias			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Simulación corporal de estado de ánimo, sensaciones o situaciones (14): Trabajo grupal y puesta en común del tipo de actitudes que van a tomar.
Contenido		14		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Dramatización gestual”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Hacemos una representación donde se incluyan gestos, actitudes y comportamientos. La temática es absolutamente libre y se representará ante los demás.				
OBJETIVOS: Ser capaces de trabajar en colaboración, respetando las ideas de todos/as Ser capaces de representar ante los demás una escena por primera vez en la asignatura.				
OBSERVACIONES: El profesor va a evaluar la representación, su foco de evaluación va ir encaminado a ver si lo han hecho con soltura y han sido capaces de ponerse de acuerdo haciendo un trabajo conjunto. Se tendrá en cuenta en la evaluación que es la primera representación que hace el alumnado con una calificación alta. Esto a su vez motivará para hacer con ilusión futuras representaciones.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 18 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Conocimiento segmentario corporal: Movimientos segmentarios corporales			
Contenido transversal	Representación Segmentaria Corporal: El Yo segmentario comunicativo. Vivenciando cada segmento de forma comunicativa. Clima divertido: Investigación de segmentos corporales poco articulables y divertidos en sus movimientos.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas (1). Conciencia grupal corporal segmentaria. Dificultades en la expresión de movimientos.
Contenido	1			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Me comunico por segmentos”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Debemos establecer una comunicación en grupos de seis presentándonos a través de nuestros segmentos corporales. Las partes que utilizaremos son cabeza, hombros y cintura. Ej. Me (mover la cabeza), Ila (mover los hombros), mo (mover la cadera), So (mover la cabeza), nia (mover los hombros). Ahora pasaríamos a otro integrante del grupo. Con la frase y yo Gabriel, de la misma manera.</p>				
OBJETIVOS: <p>Saber que cada segmento corporal tiene que desarrollar una función comunicativa</p> <p>Desinhibirse y no pensar en la vergüenza de tener que mover diferentes segmentos corporales tratando de estar atentos a la coordinación entre las sílabas y las diferentes partes del cuerpo en movimiento.</p> <p>Investigar sobre aquellos segmentos corporales que tienen connotaciones marcadas a nivel social. Ver las diferencias que se establecen a nivel sexo entre unos y otros segmentos corporales.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Mientras que nuestro alumnado realiza esta tarea, mueve el cuerpo y está atento a las sílabas y a lo que quieren comunicar estas, no tiene tiempo para pensar en la vergüenza que le produce mostrarse de esta forma ante los demás.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 19 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Comunicación segmentaria corporal: Cuerpo y segmentos informando			
Contenido transversal	Comunicación de mi cuerpo a otro/a: El yo segmentario y su significado comunicativo Clima de concentración: Nivel comunicativo segmentario y grado de control de la vergüenza.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas (1). Conciencia grupal corporal segmentaria. Dificultades en la expresión de movimientos
Contenido	1			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Hoy te comunicas mejor”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El alumnado en parejas se comunica con distintos segmentos corporales. Con los hombros, con los pies, con la cintura y con la espalda.				
OBJETIVOS: Ser capaces de establecer una comunicación con distintos segmentos corporales Adaptarse a las dificultades de movimiento que presenta cada segmento Controlar el nivel de vergüenza sobre aquellos segmentos corporales que tienen connotaciones sexuales y desbloquear la zona.				
OBSERVACIONES: Dar indicaciones para que sean todo lo expresivos/as posibles con cada segmento corporal El cambio de pareja enriquecerá la comunicación en el alumnado y la distensión corporal El docente debe tratar de desmitificar aquellas partes corporales que se le han dado más importancia que a otras. Incluir un cuerpo global a través de sus partes.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 20 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Debate sobre segmentos corporales: El poder comunicativo segmentario y su repercusión.			
Contenido transversal	Comunicación segmentaria corporal: El Yo y atribuciones personales segmentarias. Discurso comunicativo sobre la importancia y el significado segmentario. Clima distendido: Intervención libre del alumnado sobre el significado y atribuciones corporales significativas a nivel personal.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Intercambio discursivo: Explicación de las dificultades al tener que expresar con los distintos segmentos corporales. La importancia de ir aportando ideas al grupo e ir incluyéndose
Contenido		22		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Debate, y la cadera qué nos dice”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Debatiremos sobre las sensaciones percibidas a lo largo del ejercicio cuando tenemos que comunicarnos con los distintos segmentos corporales. ¿Qué parte es la que comunica mejor, que segmento corporal produce más vergüenza y por qué, que parte es la que entraña más dificultad. Hay partes con las que nos solemos comunicar más en un contexto normal?				
OBJETIVOS: Poder hablar sin vergüenza de lo que supone expresar cuál es el segmento corporal que más dificultad te ha dado y ¿por qué? Percibir si el realizar ejercicios con unas personas te supone menos problemas que con otras y ¿por qué?				
OBSERVACIONES: Se pregunta por el significado de las distintas partes del cuerpo y su relación con variables como (cultura, religión, profesión, situación económica, género, etc) ¿El estado de ánimo influye en la forma en que movemos cada segmento corporal? Será otra de las preguntas a debatir?				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 21 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	.Gesto y expresión: Manifestación gestual según situación divertida.			
Contenido transversal	Gesto y manifestación según contexto: El Yo expresivo-gestual y su representación. Clima distendido: Temática divertida, para desarrollo gestual expresivo			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Simulación de situaciones (14): Perdida de vergüenza en los gestos que se hacen, ir acostumbrándose a hacer gestos sin miedo a que otros observen.
Contenido		14		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Me molesta algo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas simulamos que nos molesta. Una pestaña de los ojos y nos la queremos quitar, se nos pone una mosca en la nariz y nos la queremos quitar y por último nos molesta un pelo en la boca y nos lo queremos quitar. Todos los ejercicios los desarrollamos sin utilizar manos, tan solo con gestos que hagamos con la cara.				
OBJETIVOS: Tratar de perder la vergüenza a través de gestos graciosos Ser conscientes de los posibles movimientos que puede hacer las distintas partes de la cara.				
OBSERVACIONES: Al utilizar una temática que en muchos casos despierta la sonrisa en el alumnado, son capaces de hacer múltiples caras ridículas y les hace entrar en el próximo ejercicio con mayor desinhibición Debemos preguntarles si se han sentido ridículos al hacer esta actividad. El grado de vergüenza que han sentido.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 22 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Gestos y cara: Comunicación gestual a través de la cara y sus múltiples formas gestuales.			
Contenido transversal	Comunicación consciente: El Yo consciente gestual y su capacidad comunicativa. Clima de confort: Respeto en las producciones comunicativas gestuales, sabiendo situar los momentos divertidos.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Lenguaje gestual (11): Gesto y su dificultad de comunicación frente al otro, observación de los gestos del otro y como los realiza.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Comunicación con los ojos”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Establecemos comunicación con distintas partes de la cara. Primero nos comunicamos con los ojos, después incluimos la nariz, boca y por último movimiento con la cabeza.				
OBJETIVOS: Ser capaces de establecer comunicación con el otro/a con distintas partes de la cara Conocer que parte de nuestra cara es capaz de comunicar más y por qué.				
OBSERVACIONES: Es importante que dejemos tiempo para cada actividad, aproximadamente unos cinco minutos. Es la forma en que se hagan conscientes de lo importante que es expresarse con todos los elementos de la cara que pueden ayudar a comunicar más y mejor. Es interesante que pasen por distintas parejas para interpretar distintos mensajes según sea la persona con la que desarrolles la actividad.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 23 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Dramatización gestual: Representación de un relato			
Contenido transversal	Liberación corporal: El Yo expresivo frente al grupo Clima divertido: Situación grupal expresiva con connotaciones sorprendentes según se cuenta el relato. La sobre escenificación causa momentos cómicos.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Exteriorizar situaciones: Trabajo grupal, observación de las actitudes corporales de otros/as.
Contenido	10			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“El metro”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>El docente va relatando una historia y el alumnado la tiene que ir representando a nivel corporal sin hablar. “Perdemos el metro y nos metemos corriendo en el, hay muchísima gente y te están molestando continuamente, no sé qué pasa en la parte de atrás pero alguien se acerca demasiado, le miramos y nos enfadamos un poco, hay un frenazo y pedimos disculpas, sale toda la gente del metro y te sacan fuera sin que tú quieras”</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de escenificar a tiempo real lo que el docente relata con el mayor número de gestos expresivos posibles</p>				
OBSERVACIONES: <p>Se desarrollará a nivel individual, pero incluidos en un grupo Se les dirá que tienen que escenificar de forma muy expresiva</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 24 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Cuerpo y tensión: Formas corporales con elevado nivel de tensión.			
Contenido transversal	Vivencia corporal tensión-relajación: El Yo corporal vivenciado. Búsqueda de posturas y actitudes de tensión. Clima de concentración: Indagación postural con máxima atención en la acción de la tarea y el estado corporal.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular (3): Saber y conocer nuestro cuerpo en diferentes estados tensión-relajación.
Contenido	3			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: "Qué tenso estoy"				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Le decimos al alumnado que tiene que buscar una postura que sea la más relajada. Después le mandamos que en bipedestación busque una postura que tenga máxima tensión.				
OBJETIVOS: Ser conscientes de los grados de tensión corporales que tenemos atendiendo a cada segmento. Pensar en posturas de máxima relajación y en posturas en bipedestación de máxima tensión Deben decir que segmentos corporales se encuentran en máxima tensión y cuáles en mínima tensión.				
OBSERVACIONES: El alumnado debe vivir en primera persona su cuerpo, atendiendo a los diferentes grados de tensión que imprimimos dependiendo de la posición que se adopte. Es interesante que también puedan trabajar en parejas y a través del sentido del tacto noten que partes están más tensas				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 25 Nº SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Representación de figuras: Implicación del trabajo sobre tensión corporal.			
Contenido transversal	Creación grupal figuras tensas: El Yo en tensión con otros/as Clima comunicativo: Aportación de ideas, puesta en común y consenso			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular (3): Saber y conocer nuestro cuerpo en diferentes estados tensión-relajación
Contenido	3			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Figuras tensas”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Desarrollar una figura estética grupal donde todos/as los/as participantes busquen máxima tensión</p>				
OBJETIVOS: <p>Desarrollar una figura estética grupal de máxima tensión</p> <p>Trabajar en colaboración y participar en ideas en donde todos y todas se pongan de acuerdo.</p>				
OBSERVACIONES: <p>El alumnado debe aportar sus ideas, es importante que todo el mundo participe</p> <p>Se valorará cuál es la figura más estética, junto con el nivel de tensión de todos los participantes</p> <p>Debatimos respecto a la facilidad o dificultad de ponernos de acuerdo cuando todos/as dependemos de todos/as</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 26 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Relajación: Vivencia del cuerpo y fluir			
Contenido transversal	Conciencia corporal: El Yo sin tensión, consciente la relajación muscular Clima relajante: Música y situación corporal en estado de mínima tensión muscular, atendiendo al fluir de las palabras del docente.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular (3): Aprendemos a sentir el cuerpo y sus partes en estado de relajación, intentando evadirnos y sentir sensaciones nuevas.
Contenido	3			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Nos relajamos”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Tumbados/as en el suelo en una posición cómoda tendido supino, debemos relajarnos con la escucha de una música relajante y las indicaciones del docente.				
OBJETIVOS: Ser capaces de vivir nuestro cuerpo sin tensión, tratando de seguir la indicaciones del docente para llegar al mayor estado de relajación.				
OBSERVACIONES: El docente deberá crear un clima adecuado en la sala, para que el alumnado se sienta cómodo y pueda relajarse. Luz tenue, esterillas para tumbarse y no pasar frío. La música debe ser tipo ambiente o músicas específicas para la ocasión, evitando todas aquellas que son estridentes Su voz debe tener un tono adecuado, pausado y agradable				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 27 N° SESIÓN:				
Fase	Sensibilización			
Contenido curricular	Debate sobre la relajación: Comunicación y puntos de vista sobre la realidad vivida por el grupo.			
Contenido transversal	Relajación grupal: El Yo relajado y niveles de conciencia sobre el estado tensional. Clima favorecedor: Aceptación de ideas ajenas y participación activa e inclusión al grupo.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Intercambio discursivo (22): Puntos en común en sensaciones que cada uno tiene cuando está en un proceso de relajación, observación de las sensaciones de otros/as.
Contenido		22		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Debate sobre relajación”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Vamos a debatir sobre lo que hemos sentido en la sesión de relajación. Nos preguntaremos si hemos estado a gusto, si nos molestaba algo, si nos desconcentrábamos por algo, si la música, el estado de ánimo, la temperatura, la gente con la que lo hacemos, el momento en que vivimos, tiene que ver con que nos relajamos más o menos.</p>				
OBJETIVOS: <p>Tratar de poder expresar nuestros sentimientos y sensaciones con naturalidad sobre nuestro estado de relajación</p> <p>Respetar lo que sienten los demás aceptando la individualidad y las sensaciones de otros cuando se relajan</p> <p>Escuchar con atención y reflexionar sobre lo que dicen los otros/as para poder tener distintas versiones de lo que cada uno ha vivido.</p>				
OBSERVACIONES: <p>El profesor debe dinamizar el debate, dejando que se exprese el alumnado, y procurando intervenir poco y menos dando juicios de las sensaciones que perciben nuestros/as alumnos/as.</p> <p>Es un momento de observar al alumnado y ver cuáles son sus sensaciones, es una forma de valorar el estado y el sentir del grupo</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 28 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de sus partes corporales), de sus sensaciones, reacciones y respuestas corporales. Temática: Trabajo con el sentido del tacto y confortabilidad entre la pareja para poder investigar los movimientos corporales.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	1			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Motor del movimiento”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas, uno/a mueve el segmento corporal que su compañero/a indica a través de caricias, toques, soplidos, etc. Se invertirán los roles				
OBJETIVOS: Que sean conscientes de las partes corporales que mueven y las sensaciones que surgen dependiendo si la indicación se hace de una forma u otra Analizar la versatilidad de los movimientos según el segmento que muevan. ¿Cuál es más fácil de mover y cuál es el más difícil?				
OBSERVACIONES: Es interesante que estén atentos al tipo de indicación que les haga el compañero. ¿Cómo se mueve el brazo si es una caricia en vez de un toque? Debe de existir en el ejercicio concentración en el segmento corporal que se mueve para conocer las particularidades de cada segmento corporal Analizar lo importante que es que nuestro cuerpo sea respetado y lo sensible que es a cualquier tipo de acción que se haga sobre él. Una caricia, no es igual que un pellizco, verdad?				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 29 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente del movimiento y sus partes implicadas). Cara e investigación con muecas Temática: Trabajo de descubrimiento y observación con desinhibición sin vergüenzas. Reflexión sobre posibles modificaciones de cara por circunstancias de la vida.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	1			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Amasando muecas”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Frente al espejo deben mirar su rostro durante unos minutos y observar su cara. Posteriormente modificarán ésta a través de diferentes manipulaciones con las manos.				
OBJETIVOS: Ser capaces de mirar su rostro con atención y observar su cara durante unos minutos Ver las diferentes modificaciones de la cara a través de la manipulación de ésta con las manos.				
OBSERVACIONES: El alumnado debe de mirar su cara y observarla, esto será un punto de partida para poder ver como surgen trasformaciones por la manipulación de ésta. Ver como el rostro cambia y como éste se puede deformar. ¿Cómo sería nuestra vida si cambiara nuestro rostro a partir de cualquier modificación que hemos hecho en ella?, ¿seríamos iguales?, ¿afectaría a nuestra personalidad?				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 30 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y conciencia del movimiento en función de las partes implicadas			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente del movimiento en función de las partes corporales). Representación de figuras y observación de la belleza de la obra. Temática: La belleza corporal frente a las formas, la variedad de figuras y lo que representan a nuestros ojos.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	1			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Marionetas vivas”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Frente al espejo el alumnado debe mover los distintos segmentos corporales haciendo figuras distintas				
OBJETIVOS: Observar frente al espejo las distintas posibilidades de movimientos y figuras que podemos crear con los segmentos corporales Apreciar nuestras formas de modificar el cuerpo y las figuras que podemos llegar a crear				
OBSERVACIONES: Deberemos indicarle a nuestro alumnado que aprecie la capacidad que tiene para poder modificar su cuerpo y ver las diferentes posturas Les podemos preguntar si alguna de las figuras que han realizado les ha gustado y por qué Una variable a este ejercicio es que nos muestren un grupo aquellas figuras que han hecho con el cuerpo que no les guste y el otro grupo que nos enseñe aquellas figuras que les ha gustado Preguntar si se puede decir que hay figuras que son más estéticas y otras menos, y por qué.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 31 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las superficies de apoyo del cuerpo). Perceptivo-apoyos. Conciencia corporal, la importancia de trabajar donde fijamos nuestros apoyos, simbolizar los apoyos en la vida ¿quiénes son?.. Temática: ¿Quiénes son nuestros apoyos? En la vida			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	2			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Apoyándote”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Con música la paramos y el alumnado deberá de quedarse quieto poniendo diferentes posturas. Deberán analizar los puntos de contacto que tenemos en cada una de ellas.				
OBJETIVOS: Sentir los diferentes puntos de contacto en cada figura que realizamos Percibir la sensación de presión sobre nuestro cuerpo.				
OBSERVACIONES: Preguntar cuáles de los puntos de contacto han sentido más ¿Tiene que ver el peso que imprima sobre la zona de contacto? ¿Somos conscientes de la importancia del apoyo de los pies?				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 32 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente perceptivo-apoyos). Los apoyos como vivencia corporal de lo que significan, dependiendo si variamos la cantidad, como varía el nivel de tensión corporal. Temática: Ser conscientes de la cantidad y calidad de apoyos que tenemos en la vida.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	2			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “De menos a más”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El o la docente dará diferentes consignas relacionadas con el n° de apoyos que queremos que nuestro alumnado haga utilizando su cuerpo: Hacer una figura con (cinco apoyos, dos apoyos, etc; pasar de una figura con el máximo n° de apoyos al mínimo n° de apoyos)				
OBJETIVOS: Que sean conscientes de los diferentes n° de apoyos que podemos realizar y cómo en cada figura tenemos sensaciones diferentes				
OBSERVACIONES: Hacer reflexionar a nuestro alumnado respecto a los apoyos que utilizamos normalmente en nuestro día a día ¿Cuándo empezamos a notar nuestros apoyos? (Porque estamos cansados, porque tenemos alguna lesión, porque pesamos mucho) Poner el ejemplo de un niño con sobrepeso que tiene que hacer el pino. ¿Qué le sucede? Que tiene dificultades para hacerlo, ¿cómo se siente? Mal porque no puede debido a su sobrepeso. Esto es igual a complejos. Soy gordo y no puedo.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 33 Nº SESIÓN:			
Fase	Contenidos específicos		
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimiento		
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las superficies de apoyo). Propiocepción del tipo de apoyos y las sensaciones de caídas dependiendo, como observamos entre el alumnado las diferentes formas de caer, que pueden ser más valientes, más explosivas, más sensatas. Dependiendo de la forma de ser de cada uno. Además de cómo uno se levanta después de la caída. Temática: La caída como símbolo de lucha, de levantarse, de tener intención de mejora.		
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.
Contenido	2		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Nos caemos y nos levantamos”			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Individualmente deben pasar de una postura a otra percibiendo los diferentes apoyos y superficies de contacto. En bipedestación, pasar de un pie a otro, en cuadrupedia boca arriba, en cuadrupedia boca abajo y así sucesivamente con diferentes posturas. Y después desde distintas posturas diferentes caerse.			
OBJETIVOS: Analizar los diferentes apoyos que hay representando diferentes tipos de caídas Tomar conciencia del número de apoyos y superficies de contacto con el suelo			
OBSERVACIONES: Preguntar si hay relación entre la base de sustentación y el equilibrio del cuerpo. ¿Es importante sentirse seguro y estable? ¿Cuáles son las superficies y los apoyos utilizados más frecuentemente en la vida diaria?			

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 34 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de la tensión muscular). Observación de la negación corporal. Conocer la dificultad de alguien cuando no pone de su parte, el movimiento de un cuerpo pesado e inerte que se opone e incluso se niega a que lo muevas. Temática: Inmovilismo y la dificultad cuando existe un cuerpo en negación			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	3			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Muñecos de trapo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En el suelo y totalmente relajado/a, nuestra pareja nos debe mover los diferentes segmentos corporales. Después el compañero/a que esté tumbado debe poner en tensión el segmento corporal que quiere cuando la otra persona intenta moverle.				
OBJETIVOS: Atender a las sensaciones que le trasmite su compañero/a al moverle Ser consciente de la tensión que ejercen sus músculos y de las posibilidades de movimiento que despliega cada articulación.				
OBSERVACIONES: Tener cuidado cuando cogemos un segmento corporal de no soltarlo bruscamente, ya que a la persona que está relajada le podemos hacer daño Que sean capaces de percibir cuando se oponen con tensión al agarre del compañero. ¿Qué sensación percibimos en todo el cuerpo? ¿Qué preferimos estar relajados o estar en tensión?. ¿Por qué?				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 35 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de la tensión muscular). Cuerpo-tensión. Y la observación de este según el tipo de música. Temática: Música y baile, la simbiosis de nuestro cuerpo y cómo se expresa frente a diferentes tipos de melodías. Relacionándolo con la personalidad.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	3			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Bailando al son que tocan”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Bailamos por el espacio diferentes estilos de música y vemos como nuestro cuerpo adopta diferentes niveles de tensión				
OBJETIVOS: Sentir los diferentes niveles de tensión muscular al bailar distintos tipos de música Analizar qué tipo de música puede cansar más cuando nos movemos.				
OBSERVACIONES: Preguntar si la personalidad puede estar relacionada con el tipo de música que nos gusta. O también depende de los momentos en que estemos Es importante en el alumnado introducir músicas que les gusten, que estén a la moda, para que exista una identificación con ella y la actividad sea más provechosa.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 36 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de la gravedad). El cuerpo y su plasticidad corporal en movimiento Temática: Crear movimientos siendo dirigido por otro. Capacidad de atenerse a la dirección externa.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	4			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Chingas y pajaritos”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas uno/a delante y otro detrás. El que va detrás tiene un papel que agitará como quiera (fuerte/débil) y así el de delante se tendrá que moverse				
OBJETIVOS: Ser capaz de dirigir los movimientos (fuertes o débiles) dependiendo del sonido que perciba del periódico que agita el compañero/a Tener concentración en el sonido del periódico y simultanear con los movimientos que debe hacer				
OBSERVACIONES: El compañero/a que mueve el periódico debe saber dar las pautas correctamente y dirigir en condiciones para que exista determinado control del que ejecuta los movimientos. También debemos decirle a éste que puede hacer incluso un trabajo creativo ya que según mueva el papel así serán los movimientos de su pareja. Podemos de esta forma desarrollar movimientos armónicos y con sentido. Podemos hacer variantes donde se le diga al que dirige, que cómo podríamos representar el caos, la armonía, la energía, la dureza. Qué tipo de movimiento tendremos que imprimir en el papel para que nuestro/a compañero represente estos conceptos. Por lo tanto pensar en cómo una persona que nos dirige puede llegar a influirnos en nuestros comportamientos.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 37 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de la sensación de gravedad). Cuerpo-simbólico, asumiendo las características de un objeto, tanto de su estado, sus formas y comportamientos. Temática: Conocimiento de un objeto a través de su representación corporal. La capacidad que tenemos para asumir roles o características de otros según nuestras influencias y nuestro entorno (amistades, familia, docentes, etc). (relación piedra-personalidad, pluma-personalidad, características, etc).			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	4			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Piedras, plumas y más”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El alumnado se tendrá que mover según las pautas que le dictemos: Moveros como.... (Plumas o piedras)				
OBJETIVOS: Asumir la identidad de una piedra y moverse como tal, para apreciar la sensación de pesadez y percibir la sensación de liviandad asumiendo las características de una pluma moviéndose como tal. Como los objetos se mueven según se muevan en contra o a favor de la gravedad.				
OBSERVACIONES: Debatir sobre la relación que establecemos entre movimiento el objeto, dándole una identidad peculiar por sus características. Si relacionamos esto con las formas de ser que tenemos cada uno/a preguntando ¿Cuándo tenemos sensación de liviandad o de pesadez?				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 38 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de la sensación de gravedad). Cuerpo-gravitatorio. Sentir sensaciones y contrastes en movimientos que vayan a favor y en contra. Levantarse-caerse. Trabajando el esfuerzo. Temática: La gravedad a favor y en contra, el esfuerzo de una acción u otra, como la vida misma cuando todo se pone a nuestro lado o en contra.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	4			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “ Acostándose y levantándose sin parar”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Acostarse (hasta tumbarse totalmente boca abajo, boca arriba o lateralmente) y levantarse (hasta conseguir despegarse lo más posible del suelo), sucesivamente y sin interrupción, de todas las formas posibles, probando las sensaciones contrastadas de pesadez y liviandad.				
OBJETIVOS: Ser capaces de percibir sensaciones de liviandad y pesadez cuando desarrollamos las diferentes posturas Constatar como los músculos actúan según la acción que hagamos y sentir el esfuerzo de ir en contra de la gravedad o a favor de ella.				
OBSERVACIONES: Preguntar sobre las sensaciones, según los esfuerzos, y dónde nos encontrábamos más a gusto. Basándonos en las percepciones corporales.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 39 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales a) Espacio individual y total			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente del espacio). Cuerpo-espacio y la exploración de éste. Temática: El espacio compartido. La importancia de entender el espacio como zona compartible de respeto, donde cada sujeto está presente y debe saber el lugar que ocupa.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Espacio individual total
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Kinesfera en una burbuja”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Cada alumno/a deberá estar dentro de una burbuja y tendrá que explorar el espacio dentro de ella. Después en cada burbuja se tendrán que incorporar más alumnos/as y compartir este espacio como puedan. Después nos liberamos al espacio común de todos/as</p>				
OBJETIVOS: <p>Saber en qué espacio nos encontramos y ver cómo nos podemos mover dentro de éste de forma controlada</p> <p>Aprender a compartir espacios comunes sabiendo que son reducidos</p> <p>Sentirse libres en un espacio abierto y descubrirlo.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Preguntar en qué espacio nos sentimos mejor en el individual o el compartido y ¿por qué?</p> <p>Depende con quién se compartan los espacios, así nos gusta más o menos.</p> <p>Cuando decimos que no nos gusta que se metan en nuestro espacio personal de qué estamos hablando</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 40 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales b) Forma (abiertas-cerradas/formas geométricas/)			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las formas corporales). Actitud corporal, las maneras de proyectar que tenemos con el cuerpo sensaciones, pensamientos, etc. Temática: Nuestro cuerpo y actitud de nuestros segmentos corporales, como éstos informan según se posicionen y nos expresen estados de ánimo.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Forma
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Abriendo y cerrando”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Adoptar diferentes posturas según estados de ánimo. Estado de ánimo (alegre, enfadado, contento, deprimido, etc). Hacer trasformaciones de formas abiertas a cerradas.				
OBJETIVOS: Relacionar las posturas y sus formas con los distintos estados de ánimos que puede tener una persona Comprender que para cada actitud encontramos una forma de expresarnos.				
OBSERVACIONES: Preguntar que formas adoptamos generalmente. ¿Cómo somos, con formas más abiertas o más cerradas?, o ¿depende de cómo nos encontremos? Debatir sobre la importancia de nuestra presencia y lo que decimos con nuestro cuerpo sin querer. Pensar en diferentes personas que conozcáis ver que posturas adoptan, si abiertas o cerradas, y después relacionarlas con su personalidad.				

NOMBRE Y APELLIDOS:				
Nº ACTIVIDAD: 41				
Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Conceptos espaciales c) Distribución espacial (fila, círculo, cuadrado, rectángulo, flecha, en línea, etc)			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (Consciente en la distribución espacial). Orden espacial. Importante saber espacialmente como organizarse para entender lo que son conceptos tales como organización, desorganización, etc. Temática: Conocer o saber ocupar el sitio adecuado en cada momento, el no estar desubicado en los espacios y entenderlos como se dan en cada circunstancia			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:				
“Escenificación, caos y orden”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:				
En grupos de 8 deben escenificar teniendo en cuenta la distribución espacial de cada individuo una situación donde haya caos y después orden				
OBJETIVOS:				
Ser capaces de presentar una situación donde se vea claramente que hay una situación de caos y orden				
Ponerse de acuerdo cada individuo integrante del grupo para ocupar en el espacio su sitio.				
OBSERVACIONES:				
Debatir si somos capaces de analizar continuamente situaciones donde se dan distribuciones de caos y orden.				
Qué sensaciones vivimos cuando se dan estas distribuciones. ¿El caos nos relaja, nos gusta? ¿Hay a gente que sí, o que no?				
En una clase cuando el docente ve a su alumnado desorganizado qué distribuciones suelen tener en el espacio.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 42 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Conceptos espaciales d) Trayectoria			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las trayectorias). Temática: La trayectoria como símbolo de dirección y llevar un orden, acostumbrarse y esforzarse en una línea, conseguir objetivos (seguir al guía)			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Sígueme”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas uno delante y otro/a detrás, seguir los pasos y trayectorias que haga el que dirige. Cuando dé una palmada se distribuyen por el espacio y andan. De nuevo a la siguiente palmada se ponen en parejas y hacen lo mismo.				
OBJETIVOS: Ser capaces de seguir la trayectoria que le indica su pareja, independientemente del ritmo y la rapidez que imprima el que dirige Ser capaces de pasar de ir detrás de un compañero a moverse por el espacio libremente sin que alguien el guíe.				
OBSERVACIONES: Debemos decirles que tengan cuidado de no chocarse, sobre todo cuando van hacia atrás. Podemos hacer otros ejercicios como ver las trayectorias y direcciones que llevan distintos animales, como el calamar, el cangrejo, etc. En la vida todo nos marca una dirección,¿ si vamos al contrario nos dicen algo?				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 43 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales e) Focos			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente del foco). Temática: Importancia en focalizar en la vida, atender a lo importante, priorizar. Concentrar las fuerzas, atención, ganas en algo que merezca la pena y tenga significado y sentido.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Focos
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Me quedé pegado”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Buscar diferentes posibilidades de moverse dejando una parte del cuerpo o segmento fijo, por ejemplo (el pie, una mano, la cabeza)				
OBJETIVOS: Ser capaces de concentrarse en un punto (en este caso el segmento que dejemos fijo) y poder poner en movimiento todas aquellas partes que están libres. Sentir que fijamos la atención en un punto y somos capaces de hacer otros movimientos sin perder la vista en el foco principal.				
OBSERVACIONES: En este caso el foco ha sido un segmento que lo ponemos fijo, pero en otros casos los focos pueden atender a otras significaciones, como puede ser un objeto que vamos a adorar, una cuerda, etc. Es importante que no se pierda la idea de que el foco es el centro de atención de todo lo que hagamos, sobre él cae el peso de (una historia, simbolización, etc)				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 44 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales f) Ubicaciones espaciales			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las ubicaciones espaciales). Temática: Los roles y sus formas de asumirlos. La importancia de poder aceptar papeles y roles que tenemos que desarrollar.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Ubicaciones espaciales
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Mírame bien”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Dividimos el espacio en tres zonas (la central, intermedia y la periférica). Se trata de que en la zona central se ponga un grupo de personas que van a moverse libremente, en la zona intermedia tendrán que imitar a la persona que quieran de la zona central, y en la zona periférica en parejas tendrán que imitar a alguien de la zona central. Cuando diga el docente se cambiarán los roles.</p>				
OBJETIVOS: <p>Asumir que cada zona tiene su protagonismo</p> <p>Ser capaces de imitar los movimientos de personas que están en la zona central, individualmente y en parejas.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Es importante que en cada zona se asuma un rol determinado.</p> <p>Perder la vergüenza de ser imitado por otros y no saber quién es</p> <p>Debatir sobre la importancia de las ubicaciones espaciales en nuestra vida diaria y el significado que tienen. Preguntar si cada uno tenemos una ubicación espacial en los ámbitos que nos movemos (casa, trabajo, la clase, con los amigos, etc.).</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 45 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales g) Simetría-asimetría			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las simetrías y asimetrías corporales). Temática: La asimetría y simetría vista desde el punto de vista como nuestro cuerpo adopta formas y de qué tipo son.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Simetría-asimetría
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “En el espejo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas buscar tanto en el rostro como en el cuerpo simetrías y asimetrías. Uno hará una cara simétrica y el otro/a le imitará, y así sucesivamente alternando, simetrías – asimetrías, en cuerpo y cara.				
OBJETIVOS: Ser capaces de producir caras simétricas y asimétricas Ser capaces de producir posturas corporales simétricas y asimétricas				
OBSERVACIONES: Preguntar al alumnado, qué es lo que más difícil le ha parecido reproducir (la simetría o la asimetría). Preguntarles sobre que formas más comunes adoptamos en la vida diaria, si la simetría o asimetría ¿Somos simétricos corporalmente? ¿Nos movemos en un mundo más simétrico o asimétrico				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 46 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos: h) Niveles espaciales (alto, medio, bajo)			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El yo (consciente de los niveles espaciales). Temática: Trabajando los distintos niveles podemos llegar a observar las distintas posibilidades de movimientos que podemos realizar y el tipo de perspectiva desde la visión diferenciado en cada nivel.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Niveles espaciales
Contenido	5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “El río”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El docente tendrá tres consignas (tierra, mar y aire), y el alumnado con movimientos abstractos deberá representar lo que quiera. Después representaremos diferentes animales que se encuentran en estos tres espacios. (Ej. Serpiente, pez, pájaro)				
OBJETIVOS: Representar animales según los diferentes niveles en que se muevan También el ser humano puede estar en estos tres niveles diferentes, por lo tanto preguntaremos al alumnado si saben distinguirlos y en qué situaciones se dan.				
OBSERVACIONES: Nivel alto: Cuando los hombros se encuentran por encima de su altura habitual, tomando como referencia la posición anatómica Nivel medio: Cuando los hombros se encuentran entre su altura habitual y la altura de la cadera, tomando como referencia la posición anatómica Nivel bajo: Cuando los hombros y la cadera se encuentran por debajo de la altura habitual del centro de gravedad.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 47 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo). Pausa, duración (larga-breve), velocidad (lenta-rápida), acentuación.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente del rítmico interno y externo). El análisis de los biorritmos de cada sujeto, la manera de llevar la vida en cuanto al nivel de actividad, inactividad. Temática: Ritmo interno, relación entre personalidad y los ritmos corporales actitudinales. Análisis de todos los ritmos que se pueden dar en la persona. Y diferencias entre las personas. Importancia de la respiración y los ritmos respiratorios.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal
Contenido	6			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Qué dice mi respiración y mi corazón”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas uno/a tumbado y el otro/a le pone la mano en el vientre. Éste tiene que percibir como respira su compañero/a. Después representará de una forma abstracta su respiración. De la misma forma se atenderá a las pulsaciones del corazón y tendremos que marcar el ritmo que lleva esas pulsaciones a través de pasos.				
OBJETIVOS: Tomar conciencia de que tanto la respiración como las pulsaciones de nuestro corazón llevan un ritmo determinado Ser capaces de representar este ritmo con movimiento				
OBSERVACIONES: Explicar que el ritmo interno es el que caracteriza el comportamiento particular de cada persona y que depende de su genética, de su cultura, de su historia, de su estado de ánimo y de su temperamento en cada momento. Preguntar sobre la uniformidad de los ritmos cardiacos y respiratorios. ¿Cuándo cambian?, ¿En qué estados?				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 48 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal a) Vocal, no vocal e instrumental			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El yo (consciente del ritmo corporal). Temática: Descubrimiento corporal de todas las formas expresivas y vocales que podemos desarrollar con nuestro cuerpo.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	6			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Sonando el cuerpo”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Individualmente buscar todas las posibilidades que tiene nuestro cuerpo para hacer ruido</p>				
OBJETIVOS: <p>Investigar sobre las distintas posibilidades que tenemos para hacer sonidos con nuestro cuerpo.</p>				
OBSERVACIONES: <p>¿Por qué podemos relacionar calidades de movimiento con (personalidad, actitudes, comportamientos, género, etc)?</p> <p>Es importante dejarles tiempo para que investiguen</p> <p>Para facilitarles el trabajo podemos decirles que investiguen con las manos y diferentes golpesos, chasquidos, etc, y así sucesivamente</p> <p>En parejas puede ser más ameno para ellos/as</p> <p>Tipos de sonidos corporales:</p> <p>Sonidos vocales articulados (palabras), calidades que toma el sonido conjugando los aspectos de (intensidad o volumen, duración, tono y timbre)</p> <p>Sonidos vocales no articulados (silbidos, soplos, susurros, etc)</p> <p>Sonidos corporales no vocales (palmadas, pitos, taconeos, etc)</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 49 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento			
Contenido transversal	Comportamiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de las calidades de movimiento. Temática: Representación, análisis de las formas y ritmos de las personas a lo largo de la vida. Como se demuestran sus actitudes corporales según edad.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	7			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Representación, El ciclo de la vida”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Representar en grupo las etapas del ciclo de la vida y cómo estas tienen determinadas calidades de movimiento específicas. (la infancia, adolescencia, madurez, vejez).				
OBJETIVOS: Ser capaces de relacionar las etapas de la vida con una calidad de movimiento				
OBSERVACIONES: Nos encontramos ante diferentes manifestaciones relacionadas con la calidad de movimiento y en ellas tiene que ver: La gravedad (pesado-ligero) relacionado con la atracción o no de la fuerza de la gravedad La intensidad (fuerte-débil) relacionado con la tensión muscular en el movimiento El espacio (directo-indirecto) relacionado con su trayectoria, (rectilíneo-curvilíneo) el primero es directo y el segundo es la combinación de diferentes trayectorias. El tiempo (Largo o corto) Sonidos instrumentales (con cualquier tipo de instrumento, o material para hacer sonidos)				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 50 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia del sonido corporal A)Vocal, no vocal e instrumental			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente del sonido corporal). Temática: Los sonidos que podemos emitir con el cuerpo y que son utilizables para relajarnos y eliminar tensiones.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	8			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Emitimos sonidos que nos calman”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Emitir distintos sonidos y hablar sin saber lo que se dice estableciendo una comunicación con nosotros mismos. La idea es que vais en un metro y este se para, entonces os ponéis muy nerviosos/as. Y empezáis a hablar vosotros mismos y también os ayudáis a tranquilizaros. Después de esta actividad ponernos en parejas y hablar sobre si alguna vez habéis hablado en bajo para tranquilizaros en alguna situación				
OBJETIVOS: Establecer un monólogo en alto emitiendo sonidos que no se pueden transcribir, pero que si son identificables por su entonación, intensidad y fuerza.				
OBSERVACIONES: Se realizará individualmente para poder centrarse en su conversación A veces a las personas les resulta muy complicados los monólogos porque no saben que decir, y en este caso como las palabras que se dicen no se entienden, pueden ser un factor de liberación. Nadie sabe lo que dices. Debatir si alguna vez habéis hecho un monólogo interno para tranquilizaros en alguna situación				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 51 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de la utilización y vivencia de los objetos). Temática: Los objetos como sujetos de proyección personal, sus cualidades y características y las semejanzas con las personas frente a la personalidad.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	9			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “¿Cómo son los objetos?”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Cogemos tres materiales diferentes (una pica, una cuerda, un cono). Primero manipularemos los objetos y diremos sus cualidades, segundo veremos las posibilidades que tiene el objeto cuando interviene con el.				
OBJETIVOS: Atribuir las cualidades del objeto a nuestra personalidad Ser capaces de manipular los objetos y sentir las sensaciones que produce el contacto con ellos y que tipo de cualidades poseen Buscar similitudes de las cualidades del material con el tipo de docente que podría ser cada material.				
OBSERVACIONES: Es interesante cuando manipulen los objetos que imaginen para que podría servirle ese objeto, si le gusta, o cuál de los objetos se identifican más con ellos/as. Dejar tiempo para que manipulen y también para que interactúen con ellos. ¿Cuál es la diferencia de manipular un material rígido a uno maleable y qué sensaciones tenemos?				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 52 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO INTERNO Contenido: Exteriorizar (sentimientos, ideas, conceptos y emociones), de la propia intimidad hacia fuera, sin intención de ser comprendidos por el interlocutor a través del movimiento. Se utiliza el alfabeto expresivo y movimiento (Abstracto y/o figurativo).			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo interno expresivo. Los recuerdos sobre el objeto, sensaciones e imágenes. Temática: Objeto y relación sentimental. Cada persona lo que le evoca cada objeto y las sensaciones y recuerdos que le trae.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	10			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “A qué me recuerda esto”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Traer de casa distintas colonias objetos, telas, o cosas que puedan rememorar recuerdos y después tendrán que expresarlo con movimientos. Se puede previamente decir de palabra lo que le sugiere o lo que le recuerda				
OBJETIVOS: Ser capaces de verbalizar lo que le puede recordar aquello que le están dando a probar, a tocar o a oler. Transmitir en un movimiento lo que le sugiere (el olor, sabor, la textura o el objeto)				
OBSERVACIONES: Es importante que sea significativo el objeto que se traiga de casa Respetar todo lo que dice sobre el objeto o esencia, etc. Y que se pueda expresar libremente No puede la pareja interactuar, cada vez expresará uno de ellos.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 53 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO INTERNO Contenido: Exteriorizar (sentimientos, ideas, conceptos y emociones), de la propia intimidad hacia fuera, sin intención de ser comprendidos por el interlocutor a través del movimiento. Se utiliza el alfabeto expresivo y movimiento (Abstracto y/o figurativo).			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo expresivo: El Yo (consciente de exteriorizar su yo interior) a través del movimiento. Temática: Expresión del cuerpo y movimiento libre de tipo catártico donde la persona fluye según lo que le signifique la música.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido	10			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “La música me mueve”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Poner una música y el alumnado tendrá que expresarse libremente por el espacio lo que sienta.				
OBJETIVOS: Ser capaces de expresarse a través de una música con movimientos libres Poder ser capaces de liberar tensiones interiores a través de la expresión corporal y sus sentimientos				
OBSERVACIONES: La música debe evocar cosas, debe ser expresiva, porque mucho de ello depende el éxito o fracaso de la actividad Las consignas deben ser muy simples. Bailar libremente por el espacio según sugiera la música Después habrá un debate sobre lo que hemos sentido y a qué nos ha recordado Debemos respetar que haya personas que no quieran intervenir, también se debe controlar a aquellas personas que quieran participar continuamente o aquellas que no lo hacen nunca				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 54 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual a) Actitud corporal.- Es un reflejo de la vivencia de cada momento			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la actitud corporal). Temática: Cuerpo y comunicación transmitiendo sensaciones al otro según el rol propuesto e interacción entre ambos. Comunicación de estados de ánimo			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Actitud corporal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Embrujados”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Distribuidos por el espacio, el docente irá diciendo las diferentes actitudes corporales que tiene que adoptar el alumnado según se indique (miedo, repulsa, rabia, enfrentamiento, etc). Hacer dos grupos iguales en donde unos tengan una actitud corporal de lucha y el otro de miedo, interactuar entre las parejas con este rol.</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de representar distintas actitudes corporales según indique el docente</p> <p>Ser lo más expresivo/a posible cuando estamos comunicando un estado o sensación a otros/as.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Debatir sobre la importancia de ofrecer corporalmente una imagen que representa una actitud determinada</p> <p>Ver la comunicación que se establece entre las parejas. Observar el grado de agresividad que se imprime en la comunicación. Se debe verbalizar</p> <p>Tenemos que tener cuidado en el aula de elegir las temáticas, por ejemplo esta no sería muy positiva en un aula donde hay muchos enfrentamientos. Sin embargo podríamos poner la temática de dos grupos, unos que son muy tímidos y los otros que intentan conquistar a la pareja.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 55 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual a) Actitud corporal.- Es un reflejo de la vivencia de cada momento			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la actitud corporal). Temática: Cuerpo y formas de actitud corporal docentes, dependiendo de sus características y de su personalidad.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Actitud corporal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “ Representación, el docente y su actitud corporal”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Hacer una representación grupal en donde se representen a través de las actitudes corporales de un docente (directivo, laissez fair, democrático), se complementará con un alumnado con actitudes diferentes (el empollón, el pelota, el pasota, etc).				
OBJETIVOS: Ser capaces de adoptar una actitud corporal a cada rol Ponerse de acuerdo para saber los papeles que van a hacer cada uno, y elegir una temática adaptada.				
OBSERVACIONES: Es importante que el grupo sea numeroso Se deben respetar los tiempos de cada uno al aportar diferentes ideas Se valorará en esta representación la expresión de la actitud corporal adaptada a cada papel, y la temática elegida. Se supone que estamos en una clase.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 56 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual a) Actitud corporal.- Es un reflejo de la vivencia de cada momento			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la actitud corporal). Temática: Debate sobre la importancia de la actitud corporal y el lenguaje gestual en los docentes, y todas las repercusiones por presentarse de una forma u otra.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Actitud corporal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“ El debate sobre la actitud del docente y el alumnado ”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Se trata de debatir lo que han sentido al estar trabajando en un rol determinado. Deduciremos las características de cada tipo de docente por su actitud corporal. Diferenciaremos cada actitud, y elegiremos la que creemos es la más interesante de adoptar como futuros profesionales.</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de diferenciar las distintas actitudes corporales y la importancia que tiene el reconocerlas para nuestro futuro profesional</p> <p>Debatir sobre cuál es la actitud corporal ideal si somos docentes. Tenemos que ser capaces de describirla y definirla.</p>				
OBSERVACIONES: <p>De esta manera no solo están aprendiendo las distintas actitudes corporales que podemos tener, sino que también estamos introduciendo una temática que a ellos/as les interesa que es como debe comportarse un docente en el aula respecto a su actitud corporal.</p> <p>Debemos destacar en el debate la importancia de ser conscientes de que cada individuo proyecta una forma de expresarse a nivel corporal que puede repercutir en el alumnado</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 57 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual b) Apariencia corporal.- Conjunto de elementos de la fachada personal (vestimenta, peinados, complementos, pintura, etc)			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la apariencia corporal). Temática: Representación de personajes. El alumnado toma conciencia de la importancia de presentarse y de proyectar una imagen externa. Donde será observado. Un cuerpo sometido a juicio y a valoración por otros/as.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Apariencia corporal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “ Representación, Fiesta de disfraces”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Deberemos representar distintos personajes que sean muy característicos por su apariencia personal. A esto le uniremos una forma de comportamiento especial. Se deben traer distintos elementos para poder hacer una buena escenificación. Deberemos adivinar que son cada uno. Se representa en grupos de cinco.				
OBJETIVOS: Representar a personajes, haciendo hincapié en la vestimenta y ornamentación Adivinar qué papel hace cada individuo.				
OBSERVACIONES: Es importante decirles el día anterior que traigan ropa para hacer la escenificación Se valorará si han utilizado muchos elementos distintivos para cada personaje Debatiremos lo importante que es la imagen que proyectamos respecto a la apariencia corporal, y veremos si esto es realmente importante en nuestra profesión. ¿La imagen dice mucho de la personalidad de cada uno?, ¿podemos enviar mensajes contradictorios con nuestra imagen? Nuestra imagen respecto a la apariencia personal puede decir lo que nos queremos o no tiene que ver				

NOMBRE Y APELLIDOS:				
Nº ACTIVIDAD: 58				
Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual c) Contacto físico.- Acción de tocarse entre dos o más personas en situación de comunicación.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente del contacto físico). Temática: El contacto entre dos personas y la comunicación a través de las manos, potenciando las sensaciones de piel con piel. Analizar los diferentes tipos de comunicación que podemos establecer con otros y los diferentes canales.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Contacto físico
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “A flor de piel”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas y con los ojos cerrados deberemos mantener un contacto con la otra persona. Primero una y después la otra. Consiste en identificar las distintas partes corporales. La tensión que existe en cada una de ellas y sus formas. Después estableceremos sentados una comunicación con las manos. Hacer cambios de pareja.				
OBJETIVOS: Objetivos que sepan mantener el respeto hacia la otra persona independientemente que esté en contacto Percibir intensamente como se encuentra la otra persona, sobre todo cuando le tocamos las manos y queremos mantener una comunicación				
OBSERVACIONES: Una de las principales indicaciones es que se mantenga el respeto y no toquemos zonas que puedan molestar a la otra persona Debemos decirles que mantengan los sentidos a flor de piel y vivan la experiencia de ser tocados Preguntar sobre si hemos tenido sensaciones diferentes según la persona que nos toque y si es un factor a tener en cuenta (si conoces a la otra persona, si la encuentras relajada, si la pareja es del mismo sexo o de diferente sexo). Si todas estas variables repercuten en la actividad. En un aula donde no existe respeto y los individuos son desconfiados, no se podrá aplicar esta tipo de tareas, a no ser que lo desarrollemos de menos a más escalonadamente en progresión.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 59 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual c) Contacto físico.- Acción de tocarse entre dos o más personas en situación de comunicación			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente del contacto físico). Temática: El contacto entre dos personas y la comunicación a través de la espalda, potenciando las sensaciones de piel con piel. Analizar los diferentes tipos de comunicación según partes corporales.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Contacto físico
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Nuestras espaldas hablan”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Ponernos en parejas y establecer una conversación a través de la espalda.				
OBJETIVOS: <p>Que sean capaces de establecer una comunicación entre los dos que sea entendible a través del tacto con las espalda</p> <p>Perder la vergüenza y establecer contacto con el compañero aunque no lo conozcas.</p>				
OBSERVACIONES: <p>El establecer contacto con la espalda no entraña ninguna dificultad generalmente, puesto que no tiene una connotación como otras partes del cuerpo. En cambio si establecemos contacto en el pecho sí que entraña dificultad por el significado que tiene rozar pecho contra pecho.</p> <p>Por lo tanto tendremos que debatir si hay distintas zonas del cuerpo que socialmente son casi prohibidas y otras con las que podemos trabajar.</p> <p>Podemos deducir por lo tanto aquellas zonas más complicadas y las que no entrañan dificultad, sobre todo es importante conocer como son las personas con las que se trabaja</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 60 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual d) Contacto ocular.- Contacto entre dos miradas			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente del contacto ocular). Temática: El contacto entre dos personas y la comunicación a través de los ojos, potenciando las sensaciones que se producen entre miradas. Analizar los diferentes tipos de comunicación que podemos establecer con otros y los diferentes canales como en este caso la vista.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Contacto ocular
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Tu mirada dice mucho”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas establecer la mirada durante unos cinco minutos. Y después debatir en la pareja sobre qué decían estos ojos				
OBJETIVOS: Ser capaces de mantener la mirada durante unos minutos con absoluta normalidad analizando lo que esta trasmite.				
OBSERVACIONES: La mirada es de las partes más significativas de nuestro cuerpo. Por si sola puede comunicar todos nuestros estados de ánimo, nuestra personalidad, nuestra actitud y en definitiva traslada todo lo que en nuestro interior pensamos la mayoría de las veces de forma no consciente. Por ello tenemos que saber analizarla y conocer lo que nos trasmite. En la escuela es una herramienta muy útil de trabajo para comunicar mensajes y apoyar a éste. Preguntar si nos hemos sentido incómodos cuando hemos mirado. Si nos centrábamos en la mirada o al final aunque miráramos estábamos pensando en otra cosa.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 61 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual d) Contacto ocular			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente del contacto ocular). Temática: Lo importante es conocer el poder de la mirada que puede llegar a ser una herramienta en nuestro trabajo como docente. La mirada la podemos hacer consciente si somos capaces de trabajar sobre ello.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Contacto ocular
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“La mirada dirige”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En parejas uno da consignas con la mirada sin hablar y el otro/a realiza la acción gestualmente</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de poder dar la consigna adecuadamente para que la pareja realice la acción adecuadamente.</p>				
OBSERVACIONES: <p>La mirada en la escuela es un factor determinante para desarrollar consignas muy determinantes</p> <p>Se podría hacer una variante en la que se clasifiquen diferentes tipos de miradas y lo que pueden significar en el aula</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 62 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual e) Distancia interpersonal.- El espacio que separa a quienes establecen una situación de comunicación. Proxemia.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la distancia interpersonal). Temática: Tomar conciencia de las distancias interpersonales cuando mantenemos una comunicación es de vital importancia, porque se barajan muchas variantes que pueden indicar desde invasión del territorio, hasta distanciamiento en la persona, como muchas otras posibilidades. Es importante tener claras las distancias que debemos mantener entre interlocutores según nivel de confianza.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Distancia interpersonal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Grítame que no te veo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Las parejas entablan una conversación sobre lo que hicieron el último fin de semana alejándose y acercándose en la distancia				
OBJETIVOS: Ser capaces de poder establecer una comunicación independientemente que exista una distancia u otra. Poder vivenciar que la distancia o la cercanía son determinantes para muchas cosas, desde invadir, no entender una comunicación, etc.				
OBSERVACIONES: Existen diferentes distancias: Distancia íntima.- (4-10 cm) Distancia personal (4-1m) Distancia pública (2-8 m)				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 63 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual e) Distancia interpersonal			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la distancia interpersonal). Temática: Representación grupal sobre las distancias, donde el alumnado debe ponerse de acuerdo y utilizar diferentes distancias y lo que ocurre en ellas. Conciencia grupal de lo que significa este contenido.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Distancia interpersonal.
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Representación de las distancias interpersonales”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Crear una historia con movimiento o/y sonido, para presentar ante el resto del grupo, en la que se dan situaciones donde se utilicen las diferentes distancias interpersonales: Distancia (íntima, personal, social y pública)				
OBJETIVOS: Darle un significado diferente a cada una de las distancias en función del espacio que existe entre los interlocutores Relacionar las distancias con el tipo de actitudes, comportamientos o acciones que le correspondan				
OBSERVACIONES: Se valorará si las distancias son correctas con el tipo de tratamiento que se dan los interlocutores Analizar qué tipo de distancias se dan en la escuela respecto al docente y sus alumnados. ¿Depende de la signatura? ¿Depende de la forma de ser de la persona? ¿Depende del nivel de confianza? ¿Depende de la edad del alumnado? Existe una distancia interpersonal ideal para cada acto de comunicación.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 64 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual f) Gestos			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de los gestos propios y ajenos). Temática: La constatación en grupo del trabajo sobre gestos y la cantidad de ellos según, categorías, profesiones, edades, sensaciones, etc. Hacen que el alumnado tome conciencia de que el gesto está impregnado en cualquier campo y en cualquier situación mientras que haya una persona que pueda expresar.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Gestos
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Clasificación de gestos”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Nos sentamos en grupos de cinco y hacemos una clasificación por campos semánticos de los tipos de gestos que nos podemos encontrar. Por grupos representar distintos campos semánticos (ej. Gestos de desaprobación un grupo, otro grupo gestos positivos, etc)				
OBJETIVOS: Saber enumerar distintos campos semánticos relacionados con los gestos Representar una secuencia de gestos que corresponden a un campo determinado.				
OBSERVACIONES: Es importante tener agilidad en toda la producción de gestos, por lo tanto podemos hacer una especie de competición, en la que se diga que en cinco minutos, cuántos campos semánticos podemos llegar a clasificar. ¿Existen gestos de desaprobación en el aula?, esto puede afectar al alumnado, sobre todo cuando se incide sobre un alumno o alumna.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 65 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual f) gestos			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de los gestos propios y ajenos). Temática: Vivencia de gestos que puedan hacer que sea el alumnado consciente como dependiendo de nuestros gestos podemos hacer que las situaciones cambien, la importancia del gesto en la personalidad del individuo y como poder mejorar siendo conscientes de que ciertos gestos nos pueden perjudicar.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Gestos
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Gestos y personalidad”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En parejas tendrán que representar con gestos las distintas personalidades que vaya indicando el docente. (Tímido, desenfadado, alegre, tranquilo, vergonzoso, etc.)</p>				
OBJETIVOS: <p>Saber representar los gestos adecuados al tipo de personalidad que nos indique el docente.</p>				
OBSERVACIONES: <p>¿Podemos identificar ciertos gestos con ciertas personalidades?</p> <p>¿El gesto puede confundir la personalidad?</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 66 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual g) orientación espacial interpersonal.- Toma de conciencia de la posición que adopta el cuerpo respecto a un punto de referencia, que en este caso es el oyente o el grupo. Variaciones de orientación espacial interpersonal			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente y su orientación espacial interpersonal). Temática: Las orientaciones espaciales en la comunicación pueden decir mucho del interlocutor, según se maneje con las distancias y la lejanía y cercanía, jugar con las variables orientación y distancia puede traer distintas interpretaciones entre dos personas cuando se están comunicando, es de interés reflexionar sobre esto.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Orientación espacial interpersonal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Desde todas las orientaciones posibles”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas establecemos una comunicación y vamos variando la orientación espacial interpersonal. Representaremos una disputa entre dos, una regañina entre padre e hijo, etc.				
OBJETIVOS: Ser capaces de llevar una conversación independientemente de la orientación espacial interpersonal adoptemos. Cambiar los recursos expresivos dependiendo de la posición que ocupemos a lo largo de la comunicación				
OBSERVACIONES: La representación de diferentes situaciones es interesante plantearlas entre el alumnado para que vean la importancia que tiene este tema sobre todo en el campo de la docencia, donde el profesor debe saber situarse adecuadamente para que el mensaje llegue adecuadamente a todos, o cuando quiere darle énfasis a un mensaje dirigido a alguien y un etc., de situaciones.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 67 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Lenguaje gestual g) Orientación espacial interpersonal			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente y su orientación espacial interpersonal). Temática: Es importante debatir sobre la orientación espacial en la clase, y en distintas situaciones de superioridad. Ver cuáles son las posiciones que ocupa un líder, y las posiciones que ocupan personas que tienen baja autoestima, etc.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Orientación espacial interpersonal
Contenido		11		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Contactando por la espalda”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En parejas y mantenido el contacto espalda contra espalda, tienen que mantener una charla sobre algo que le ha ocurrido y la otra persona le tiene que dar consejo.</p>				
OBJETIVOS: <p>Ver la dificultad que entraña tener que contar una cosa que te preocupa y no poder ver al interlocutor cuando este te da consejo.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Analizar situaciones donde es muy difícil contactar con el oyente por su orientación espacial</p> <p>Analizar la importancia que tiene el poder estar viendo al interlocutor cuando estás contando algo</p> <p>Es importante observar todos los elementos que nos perdemos cuando no vemos los gestos, actitudes y demás información gestual corporal</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 68 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad, volumen, pausa, velocidad.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente y los componentes sonoros comunicativos) Temática: La entonación, el acento, el timbre, la intensidad con la que nos comunicamos puede hacer que las interpretaciones se hagan muy distintas. Es importante cuidar estos aspectos de la voz, sobre todo en el marco de la enseñanza, porque decide las interpretaciones y juicios de los que escuchan y en muchas ocasiones los mensajes llegan a ser contradictorios.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Componentes sonoros comunicativos
Contenido		12		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Cambia mi frase”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En grupos de cinco, uno dice una frase con entonación normal y los otros componentes del grupo la tendrán que repetir como si estuvieran enfadados, chulos, tristes, etc.</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de repetir la frase con distinta entonación</p>				
OBSERVACIONES: <p>Es importante que no se repitan las diferentes entonaciones</p> <p>Debemos charlar sobre el valor de la entonación y ver como una misma frase puede adoptar diferentes significados, cambiando absolutamente el objetivo de la transmisión (mensajes opuestos, enfatización de mensajes, diferentes informaciones)</p> <p>Saber que la entonación sirve para desarrollar estrategias en la comunicación según pretenda el emisor. Por ello hay que ser conscientes de ello ya que se suele dar mucho en la vida real y en el contexto educativo, más.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 69 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO COMUNICATIVO Contenido: Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad, volumen, pausa, velocidad.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente y los componentes sonoros comunicativos) Temática: Hacer consciente la regulación de la voz según la práctica desarrollada en el alumnado, es interesante porque son conscientes de lo importante que es saber como este componente variando puede hacer que la interpretación del mensaje varíe.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Componente sonoro comunicativo
Contenido		12		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Más fuerte, más fuerte, más flojo, más flojo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Uno/a de la pareja tendrá que contar una historia y el otro/a deberá marcarle unas pautas para que aumente o disminuya el volumen. Pensar y expresar situaciones donde el volumen varía. Ver causas y analizar el contexto.				
OBJETIVOS: Entender cómo podemos graduar el volumen según las consignas del compañero/a Ser capaces de guiar el volumen para que la persona pueda mantener una conversación fluida Analizar distintos contextos donde el volumen es el protagonista de la comunicación. ¿Dónde se dan?				
OBSERVACIONES: Comentar sobre la importancia de controlar el volumen en las conversaciones, sobre todo en el aula y por supuesto en la vida diaria. Charlar sobre situaciones en donde el volumen es causante de bloqueos en la comunicación, ya sea porque no entendemos lo que dice la persona, porque nos da miedo, porque vemos que a la otra persona le está ocurriendo algo, etc. En definitiva el volumen es síntoma de algo que por su puesto tiene que ver (con la actitud del individuo, la personalidad, el momento en el que vivas, la situación o contexto). El volumen nos da información del contexto o situación				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 70 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Ritmo comunicativo gestual y sonoro. Toma de conciencia de los aspectos temporales del comportamiento interpersonal en lo relativo al lenguaje gestual y verbal. Saber respetar los tiempos de comunicación, así como generar la dinámica de alternancia.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente y el ritmo comunicativo gestual y sonoro). Temática: Representación, de trabajo participativo de colaboración.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Ritmo comunicativo gestual sonoro
Contenido		13		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Representar, diálogo entre niños/as en el patio del recreo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Deben representar a varios niños/as en el patio del recreo,. Existe una disputa porque tienen que elegir dos a sus preferidos. Ver la situación que se establece tomando en cuenta, pausas, duración, orden, simultaneidad, gestos, sonidos, entre todos los integrantes del grupo. Todos deben participar.				
OBJETIVOS: Ser capaces de saber intervenir teniendo protagonismo en la escena tomando como puntos de partida las pautas dadas en el ejercicio. Poder improvisar según la acción se va sucediendo para introducir nuevos elementos indicados para enriquecer la actividad.				
OBSERVACIONES: Se trabajan aspectos temporales (Duración, orden, simultaneidad, sucesión, etc) El grupo debe ser dinámico y se aconseja que al final de la representación entre ellos/as puedan hablar sobre los participantes del grupo y sus incorporaciones en la representación. Es importante que ya vayan siendo conscientes de que se tiene que hacer un esfuerzo por la participación y aportación de enriquecimiento al grupo.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 71 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO EXPRESIVO Contenido: Ritmo comunicativo gestual y sonoro.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de los ritmos comunicativos gestuales y sonoros). Temática: La importancia de ser conscientes con la rapidez que se imprime la comunicación porque en la docencia puede estar marcada por el juicio del alumnado y se puede entender nerviosismo, al igual que si es lenta, puede indicar excesiva tranquilidad. Este detalle está muy unido en ocasiones con la personalidad.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Ritmo comunicativo gestual y sonoro.
Contenido		13		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Liebres y tortugas”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas preparar una conversación en donde se establezcan los tiempos de rapidez y lentitud.				
OBJETIVOS: Que sean capaces de establecer los tiempos necesarios y diferenciar entre la comunicación lenta o rápida.				
OBSERVACIONES: Ver la importancia de atender al ritmo comunicativo en una conversación. ¿Qué imagen damos al interlocutor cuando nuestro ritmo de comunicación es apabullado y se tropiezan las palabras? ¿Qué nos sugiere pensar sobre esa persona?, En el aula ¿Debemos mantener un ritmo comunicativo especial? ¿es importante?				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 72 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Mundo externo.- Trasmisión de ideas, situaciones, sensaciones, etc, que le es propuesta al ejecutante Contenido: Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la simulación corporal de estados de ánimo) Temática: Representación y transmisión de ideas de forma grupal donde se tienen que poner de acuerdo relacionando la idea con la expresión de situaciones o estados de ánimo.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones
Contenido		14		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Representar, Los cuatro elementos clásicos”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Hacer cuatro grupos y representar los cuatro elementos de la cultura clásica (aire, agua, fuego, tierra)				
OBJETIVOS: Ser capaces de poder escenificar cada elemento de la cultura clásica y que sea entendible por el alumnado Dar pistas que puedan hacer entender cada elemento representado				
OBSERVACIONES: Explicar que en el mundo externo.- todas sus propuestas vienen del exterior, no pertenecen al mundo interno de la persona. Se hacen simulaciones, a través de la utilización del movimiento figurativo compuesto por: <div style="margin-left: 40px;"> Movimiento imitativo que trata de reproducir de manera fidedigna la posible realidad o idea que toma como inspiración, Movimiento simbólico que se realiza con ciertos rasgos o características y que por convección social permite la identificación con un cosa, fenómeno, idea o persona que se toma como inspiración </div>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 73 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la simulación corporal de estados de ánimo) Temática: Representación y transmisión de estados de ánimo de forma grupal donde se tienen que poner de acuerdo relacionando la idea con la expresión de situaciones o estados de ánimo.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones
Contenido		14		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Representar, los estados de ánimo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Representar por grupos diferentes estados de ánimo. Está el grupo pesimista, el grupo optimista, el grupo divertido, el grupo aburrido, el grupo en donde hay integrantes pesimistas, aburridos, optimistas y divertidos.				
OBJETIVOS: Ser capaces de representar las distintas opciones, incluyendo pistas que pueda hacer que los demás adivinen correctamente al grupo que pertenecen. Anotar señales que indiquen que pertenecen a unos u a otros grupos.				
OBSERVACIONES: Deben representar las situaciones con mucho realismo, para que sepamos al grupo que pertenecen Es interesante que el alumnado anote que situaciones, pautas o señales han podido observar para conocer a que grupo pertenecen				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 74 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final. Uso figurativo (imitativo y/o simbólico o/y sonido para hacer comprender una situación desarrollada a través de fases secuenciadas con una línea argumental.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la organización de la acción inicio, desarrollo y final. Temática: Representación siendo conscientes de que toda acción independientemente que sea una representación, en la vida tiene varias fases. Es importante cumplir el orden de todo proceso.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final
Contenido		15		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Representar una noticia”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Mandar traer varias noticias de periódico y debemos convertirla en una situación que ya no sea noticia y se haya convertido en un acto bueno. Tiene que tener las tres fases</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de convertir una noticia mala, en una noticia que no hubiera sido tal, sino que se convirtiera en un acto bueno</p>				
OBSERVACIONES: <p>Es interesante saber elegir la noticia, por lo tanto para ello el docente puede elegir distintas temáticas que le interesen. Por ejemplo si en el aula hay bandos conflictivos, el mismo puede elegir la noticia para después hacer un debate sobre ello.</p> <p>También podemos hablar sobre cómo nosotros/as mismos/as podemos cambiar nuestra propia historia de vida. ¿Es posible que podamos cambiar acontecimientos?. Nuestras actuaciones ¿pueden determinar el cambio o modificación de acontecimientos que pueden suceder en el futuro</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 75 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la organización de la acción inicio, desarrollo y final. Temática: Cuento y sus posibles variantes que junto con sus moralejas se tendrá que poner de acuerdo el alumnado y hacer las variaciones que consideren oportunas..			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		15		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “El cuento de Matilda”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Se reparte el cuento de Matilda y tienen que ponerle un final diferente, donde tenemos que incluir una moraleja				
OBJETIVOS: Ser capaces de poder ponerle otro fin a la noticia que cada grupo tiene Ponerse de acuerdo los integrantes del grupo para que cada uno pueda aportar una idea y participar activamente en la creación.				
OBSERVACIONES: Es importante que además de contenidos específicos de Expresión Corporal, también seamos capaces de transmitir conocimientos, de otra índole a través de moralejas y un cuento. Este cuento lo podríamos adaptar para adolescentes y podríamos crear otro paralelo que de nuevas enseñanzas al tipo de alumnado que tenemos y que seamos capaces de crear otras moralejas.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 76 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Simbolización corporal. Transformación del cuerpo o parte de él en algo o/y alguien, mediante el uso de movimiento figurativo (imitativo o/y simbólico) o/y sonido, para hacer comprender la nueva identidad que adopta el propio cuerpo o parte de él.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la simbolización corporal). Temática: Representaciones corporales que el alumnado debe seguir haciendo cambios de unas personalidades o formas a otras.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		16		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Metamorfoseándose”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Consiste en que individualmente el profesor vaya diciendo diferentes consignas en las que el alumnado tiene que cambiar su aspecto, sus gestos y movimientos. Ej. Pasar de ser una persona tímida a un león, de una ardilla transformándose en un oso panda, y así sucesivamente.</p>				
OBJETIVOS: <p>Tener la capacidad de transformar nuestros gestos, actitudes y comportamientos a través de los distintos personajes y animales que manda el docente.</p> <p>Ser capaces de que en el proceso de transformación se pueda ver como varían y van modificando su comportamiento, gesto y actitud.</p>				
OBSERVACIONES: <p>El alumnado debe estar muy concentrado en las consignas del profesor</p> <p>Avisar que tiene que haber un proceso de transformación sino no vale</p> <p>Sería interesante ponerle una variable en la que en parejas pudieran hacer la transformación o el paso de una figura a otra entre los dos individuos de la pareja.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 77 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Simbolización corporal			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la simbolización corporal). Temática: Representaciones en donde el alumnado debe ponerse de acuerdo para ser un todo, formar parte global para llegar a crear un monstruo.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		16		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Representación, Los monstruos”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Utilizando el material que se quiera, cada grupo representa un monstruo (todo el grupo es un solo monstruo) que cumpla las siguientes características: Que sea feo, que haga un sonido y que haga algún movimiento peculiar que le caracterice. Hay que ponerle un nombre al monstruo				
OBJETIVOS: Que sean capaces de adaptarse unos/as a los otros/as y que trabajen en colaboración para que el monstruo salga de una pieza y no se vea desmembrado. Ser creativos/as y utilizar todo tipo de materiales que hagan del monstruo un ser original.				
OBSERVACIONES: Decir al alumnado que las ideas de todos deben ser válidas y que tiene que haber comprensión entre los miembros del grupo, sin que nadie quiera sobresalir y monopolizar la forma de llevar a cabo la representación. Se valorará que cumpla las características acordadas y que sea original.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 78 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Simbolización del objeto. Transformación de objetos reales en otros diferentes mediante el uso de movimiento figurativo (imitativo y/o simbólico) para hacer comprender la nueva identidad que se le da al objeto al interaccionar con él.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la simbolización del objeto). Temática: Descubrimiento de las distintas funciones que puede asumir un objeto, de la misma manera en nuestra persona se despierta la capacidad de crear y tener un pensamiento más abierto, más divergente.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		17		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Desfuncionalizando el material”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Se eligen tres objetos y se ven sus características. Una vez vistas sus cualidades deben adivinar en cuántas cosas se puede convertir ese objeto. Haremos una puesta en común para ver todas las posibilidades halladas por los demás.				
OBJETIVOS: Tratar de convertir el objeto que tenemos en otros con determinadas funciones diferentes Hacer una puesta en común entre todos/as para ver todas las posibilidades de cambio tiene el objeto.				
OBSERVACIONES: Tenemos que dejar tiempo tanto en la observación de las calidades, como el que averigüen las distintas posibilidades que tiene el objeto Es importante que todos cojan objetos iguales, por ejemplo coger una cuerda, una pica y un cono. Deben apuntar las distintas posibilidades del cambio del objeto porque les servirán para la próxima actividad				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 79 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Simbolización del objeto. Transformación de objetos reales en otros diferentes mediante el uso de movimiento figurativo (imitativo y/o simbólico) para hacer comprender la nueva identidad que se le da al objeto al interaccionar con él.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente de la simbolización del objeto). Temática: Representación del objeto, poniéndolo de foco como centro de atención. Simbolizando también como en la vida ponemos o centramos la atención sobre cosas que pueden ser positivas o negativas, bienes materiales y el egoísmo, etc.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		17		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Representar con los objetos sus distintas posibilidades”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En grupos de seis deben representar libremente una escena donde los objetos tomen protagonismo por las transformaciones que se dan en el. El objeto debe ser de mucho interés y deseado, mostrando así la necesidad en la representación de que los participantes lo deseen				
OBJETIVOS: Tratar el objeto como material de deseo y representarlo, viendo las conductas que despierta. Representar una escena donde el objeto varíe en cuanto a su funcionalidad y uso. Tener creatividad y transformar todo lo que se pueda el objeto				
OBSERVACIONES: Valorar en la representación cuantos usos se le ha dado al objeto diferentes, además de la originalidad de la escena y la forma de actuar de los participantes. Se valorará además la originalidad en la transformación de éstos objetos Dejar tiempo para que piensen en la escenificación				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 80 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Presentación de uno mismo ante los demás. Exposición de uno mismo ante otras personas mostrando algo peculiar de sí mismo a través de cualquier recurso corporal.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente presentándonos a los demás). Temática: El alumnado es capaz de expresar sobre su persona, hablar frente al otro y poder decir lo que le gusta o no, sus experiencias y poder tener un diálogo de escucha y comunicación.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		18		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Quién soy”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Uno/a frente a otro/a deben hablar sobre ellos/as mismos/as. ¿Cuáles son las cosas que le gustan más hacer?, hablar de una experiencia gratificante que les haya pasado, explicar los gustos de ropa que tienen y para cada ocasión que les gusta ponerse, saber sobre su alimentación, etc.				
OBJETIVOS: Ser capaces de expresar, sentimientos, sensaciones, formas de ser frente al otro/a compañero Respetar lo que dice el otro/a sin entrar en juicios de valor de lo que uno piensa Perder la vergüenza delante de tu compañero/a Ej. Persona introvertida-extrovertida, impulsiva-apocada, alegre-triste				
OBSERVACIONES: En la conversación se les dice que en ningún momento se pueden entrar en juicios valorativos el uno/a del otro/a, si que pueden interactuar de uno a otro/a. Es importante que se respeten Se les deja tiempo además de que puedan hablar largo y tendido Y deben de estar durante todo el tiempo con la misma pareja				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 81 Nº SESIÓN:			
Fase	Contenidos específicos		
Contenido curricular	Contenido General: MUNDO EXTERNO Contenido: Presentación de uno mismo ante los demás.		
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente presentándonos a los demás). Temática: Se analiza a nuestra persona frente a otro, se habla de la imagen corporal propia de los rasgos característicos, se hace opinión sobre ellos y existe la escucha, trabajando la pérdida de vergüenza y la liberación comunicativa.		
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.
Contenido		18	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Cómo nos vemos”			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas debemos describir nuestro rostro y cuerpo. Cosas que me gustan de mí (rasgos, color de ojos, labios, etc), cosas que me gustaría cambiar y ¿por qué?. La pareja debe de respetar lo que dice el otro y no entrar en ningún juicio a menos que sea algo positivo. Se intercambian pareceres sobre sus rasgos.			
OBJETIVOS: Ser capaces de poder expresar nuestros defectos y virtudes a nuestro compañero sin que por ello sintamos vergüenza Ser francos en lo que decimos, no deberemos mentir sobre algo que no creemos que sea así.			
OBSERVACIONES: El respeto al otro/a es condición indispensable para que se pueda hacer esta tipo de actividades Este tipo de ejercicios hay que ponerlos con un tipo de alumnado con el que hayamos trabajado, no conviene aplicarlo si el nivel de maduración del grupo es bajo, ya que se pueden dar escenas en donde alguien insulte o diga al otro/a algo que no sea correcto.			

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 82 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERACCIÓN PERSONAL Contenido: Diálogo corporal. Tipo de interacción entre dos o más personas que conlleva la intervención alternativa o/y sucesiva entre los participantes a modo de pregunta-respuesta.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente con el diálogo corporal). Temática: Entender el cuerpo comunicativo y expresivo como un todo que dice, y por tanto tiene la capacidad de expresar desde todas sus partes para emitir mensajes y poder llegar a establecer debates corporales, como símbolo a ser conscientes del poder de la comunicación corporal.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		19		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Tú hablas y yo respondo”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Establecemos en parejas una comunicación a través del cuerpo donde uno emite un movimiento y el otro le responde. Tenemos que llegar a establecer un diálogo que después expliquemos cual ha sido y sobre qué.				
OBJETIVOS: Escuchar, respetar y acomodarse a la intervención del otro/a en el diálogo corporal Llegar a entender que nos hemos dicho y valorar la capacidad comunicativa de nuestro cuerpo.				
OBSERVACIONES: Debemos advertirles que la acción corporal debe ser expresiva y que con el cuerpo vamos a mandar el mensaje, por lo tanto debe ser claro. En cuanto a la distribución en parejas es interesante que hagamos cambios frecuentes para que la gente se divierta y no se aburra con una persona solo. Además de esta forma hay más posibilidades de conocer a otros/as en otros registros y es una forma de comunicación que puede liberar la vergüenza.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 83 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERACCIÓN PERSONAL Contenido: Diálogo corporal. Tipo de interacción entre dos o más personas que conlleva la intervención alternativa o/y sucesiva entre los participantes a modo de pregunta-respuesta.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente con el diálogo corporal). Temática: Cuerpo que comunica y a la vez expresa sentimientos, los afectos pueden ser uno de ellos, entender como el cuerpo debe ser un receptor de cariño y cuidado, y debe rebelarse a aquéllos agentes externos que puedan hacerle daño. Debe ser sensible a todo esto. Reflexionar sobre cuerpo-maltrato.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		19		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Las caricias y los masajes nos gustan”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas nos debemos comunicar con el cuerpo distintas formas de afecto. ¿Cuántas posibilidades hay?				
OBJETIVOS: Saber comunicar afecto a través del cuerpo a tu compañero/a Ser creativo en pensar las distintas formas de comunicar afecto al otro/a.				
OBSERVACIONES: Se puede dejar que las parejas elijan libremente para que se encuentren a gusto El diálogo corporal respecto a las caricias en este caso va a ver un componente fuerte de contacto corporal. Si queremos aplicarlo en la escuela se puede hacer, pero si vemos en el transcurso que mucha gente se siente avergonzada, diremos que la expresión de cariño a través del cuerpo no se podrá hacer a través del tacto.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 84 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERACCIÓN PERSONAL Contenido: Sincronización.- Tipo de interacción entre dos o más personas que conlleva una acción simultánea entre ellas, acomodándose necesariamente a la intervención del otro/a.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente sincronizado) Temática: Entender el cuerpo comunicativo y expresivo como un todo que dice, y por tanto tiene la capacidad de expresar desde todas sus partes para emitir mensajes y poder llegar a establecer debates corporales, como símbolo a ser conscientes del poder de la comunicación corporal.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		20		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Mirándonos al espejo”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Uno/a frente al otro/a con una música debe de bailar de tal manera que el compañero/a le pueda seguir. Cambio de rol				
OBJETIVOS: Ser capaces de ir al mismo tiempo bailando e imitando al compañero/a.				
OBSERVACIONES: El que dirige el baile debe de tener cuidado para que el otro/a le pueda seguir, y también es interesante que haga movimientos creativos y diferentes que sean originales o divertidos.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 85 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERACCIÓN PERSONAL Contenido: Sincronización			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente sincronizado). Temática: Se trabaja la secuenciación de frases corporales que sean repetitivas y sincronizadas para acostumbrarse al trabajo sincronizado y repetitivo y coger hábito en ponerse de acuerdo y fusionar las frases.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		20		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Qué difícil me lo pones”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El grupo entero en círculo debe ir saliendo uno a uno y haciendo una secuencia con ritmos y movimientos corporales que después todos/as repetirán.				
OBJETIVOS: Repetir una secuencia dada a través de ritmo y movimiento corporal.				
OBSERVACIONES: Avisar que las secuencias no deben ser difíciles para que la gente lo pueda repetir con facilidad Debemos concentrarnos en las secuencias que nos indican Es interesante perder la vergüenza y salir sin miedo				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 86 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERACCIÓN PERSONAL Contenido: Complementariedad.- Tipo de interacción entre dos o más personas de forma que la ejecución requiera de varios participantes para hacerla íntegra, implicando una actuación cooperativa entre ellos/as			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente complementario). Temática: El trabajo colaborativo y participativo donde todos y todas tienen que cooperar y participar para un bien común que necesita de la particularidad para que salga perfectamente la creación.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		21		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Máquinas por acoplamiento”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Se hacen agrupaciones de 10 y tienen que construir una máquina que exista o inventada. Debe hacer ruido y tener movimiento</p>				
OBJETIVOS: <p>Que sean capaces de irse acoplando poco a poco de forma complementaria para crear una máquina</p> <p>Estar coordinados/as para que todo salga bien y no se observen ni pausas ni desorganización.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Es importante dejarles tiempo para que puedan pensar en lo que quieren hacer y luego ejecutarlo</p> <p>Todos/as deben participar equilibradamente y deben aportar ideas que sirvan para realizar una buena ejecución</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 87 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERACCIÓN PERSONAL Contenido: Complementariedad			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente complementario). Temática: Creación de grupo, importancia de la coordinación y puesta en común de ideas, respeto a la palabra, y elaboración del proceso para que todo esté en orden.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		21		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Los ritmos de rap me molan a mí”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Tenemos que montar una canción con estilo rapero, se tendrán que ir sumando las palabras de la canción junto con un ritmo y movimiento				
OBJETIVOS: Preparar una canción con su letra e ir adornándola con un ritmo que en este caso es rapero y unos movimientos que la identifiquen Ser creativos y originales cuando creemos la canción con una letra sugerente y divertida.				
OBSERVACIONES: Avisarles que la letra esté bien pensada y sea original. Dejar tiempo y que exista una progresión en la creación				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 88 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: INTERCAMBIO DISCURSIVO Contenido: Intercambio discursivo (es un contenido general). Utilización de la comunicación verbal referida a las vivencias corporales de tipo expresivo, comunicativo y creativo, con intención de compartirlas.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente sobre el intercambio discursivo). Temática: Debatir sobre el yo interno que expresa a otros sus sentimientos, en este caso de sensaciones y situación. Importante ser capaz de expresar a los demás.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido		22		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “¿Qué siento en mi interior?”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Establecemos un debate por parejas de las cosas que me sientan mal y de las cosas que me dan miedo y después debatiremos con todo el grupo.				
OBJETIVOS: Ser capaces de poder hablar sobre sentimientos y sensaciones que nos pueden producir pudor ante los demás Saber expresar un sentimiento tanto al compañero/a o al grupo.				
OBSERVACIONES: Este contenido fomenta la reflexión, valorada como fundamental tras la vivencia corporal y sirve además para comprenderse mejor así mismo. Es muy importante crear un clima bueno en este tipo de actividades para que se sientan a gusto y libres al hacer sus comentarios personales Como estamos hablando de cosas personales, depende de cómo esté de evolucionado el grupo así lo podremos realizar o no. Este tipo de actividades se suelen poner al final de la unidad didáctica o cuando el curso está avanzado.				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 89 N° SESIÓN:			
Fase	Contenidos específicos		
Contenido curricular	Contenido General: INTERCAMBIO DISCURSIVO Contenido: Intercambio discursivo (es un contenido general)		
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo comunicativo: El Yo (consciente sobre el intercambio discursivo). Temática: Debatir sobre el yo interno que expresa a otros sus sentimientos, en este caso de sensaciones y situación. Importante ser capaz de expresar a los demás.		
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.
Contenido		22	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Consejo de dirección escolar”			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En grupos de ocho personas deberemos simular una reunión de profesores, donde encontramos todas las tipologías y personalidades. También está la directora que es la que rige la asamblea y una persona del grupo que sea equilibradora y que dinamice si el grupo está parado. La temática es que hay muy poca disciplina en el colegio.			
OBJETIVOS: Ser capaces de improvisar una actuación donde cada persona del grupo tiene que hacer un papel determinado y obrar como tal Seguir la discusión interviniendo en el momento oportuno representando tu propio papel y defendiendo tu postura.			
OBSERVACIONES: Saber que no se pueden salir de su rol y escenificarlo adecuadamente Es importante que el dinamizador sea elegido por el grupo y que sea responsable y estar atento a la situación			

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 90 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Fluidez.- Es la posibilidad de generar muchas producciones en un tiempo limitado. Se refiere a un rasgo de cantidad y de velocidad de respuestas que debe surgir con gran dinamismo.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la fluidez). Temática: Creación a partir de la lluvia de ideas y de la generación de múltiples pensamientos para llegar a ideas comunes sobre la creación final. Todo es valorable y nada desechable dentro del mundo de las ideas porque de ellas pueden salir creaciones nuevas.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			23	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“El cuerpo orquesta”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Tratar de producir con el cuerpo la mayor cantidad de sonidos diferentes, vocal, no vocal e instrumental, en el tiempo dado. A cada sonido habrá que ponerle un movimiento determinado.				
OBJETIVOS: Tratar de generar el mayor número de sonidos de todo tipo en cuatro minutos, uniendo a esto el movimiento corporal. Ser ágiles y tratar de no desconcentrarse con nada.				
OBSERVACIONES: El alumnado debe de mantenerse concentrado y que no se disperse por su entorno Es interesante que se establezca un clima de confianza y de relajación para que la fluidez sea posible. No podemos trabajar con tensión				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 91 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Fluidez			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la fluidez). Temática: Valoración del trabajo mental y la agilidad en la creación de gestos, no solo es importante que generemos ideas, sino que también seamos productivos en ellas para así, cuantos más pensamientos, mayor nivel de producción o al menos para poder desarrollar un trabajo creativo. Es una buena forma de generar hábitos que los podamos llevar a la vida real, a un problema darle muchas soluciones.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			23	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Gestos a toda rapidez”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Individualmente repartidos/as por todo el espacio deben seguir las consignas del docente que consisten en que reproduzcan en un minuto el mayor número de gestos relacionados con un campos semántico como por ejemplo (gestos de desaprobación, de refuerzos positivos, de omisión, de duda, de dar paso, de directividad, etc)				
OBJETIVOS: Saber reproducir en el menor tiempo posible gestos que pertenecen a un campo semántico específico Estar relajados para que no existan bloqueos que no dejen poder hacer la actividad adecuadamente				
OBSERVACIONES: El alumnado debe estar tranquilo y dispuesto a escuchas las consignas que el profesor le está indicando Cada alumno/a debe estar centrado en lo suyo y no dispersarse con los demás Es una buena forma de poder analizar que alumno es el que mayor número de producciones realiza y el que parece tener fluidez a la hora de representar gestos determinados.				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 92 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Flexibilidad.- Es la posibilidad de abordar un mismo problema o situación planteada de diferentes maneras			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la Flexibilidad). Temática: Trabajando para dar soluciones a un problema, ser capaces de plantear diferentes soluciones para un mismo problema. En la vida las soluciones se pueden dar o viabilizarse de diferentes maneras. Todas podrían ser válidas mientras el problema se resuelve.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			24	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “El naufragio”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: El alumnado en grupos de ocho personas tienen que simular un naufragio. Podrán coger todo el material que quieran, pero existe una consigna que es que simbolicen con objetos dentro de la representación.				
OBJETIVOS: Tiene que saber representar un naufragio con la condición de que los materiales que cojan tienen que ser como uso simbólico Respetar las ideas de todos/as y los tiempos de escucha para que participen en su totalidad todos/as los/as integrantes del grupo.				
OBSERVACIONES: Dejar tiempo suficiente para representar la idea y la forma de llevarla a cabo Es interesante grabar esta representación para que vean las distintas producciones que se han hecho llegando al mismo fin Y sería interesante debatir cómo ha sido el proceso de todos los grupos en la elaboración de la idea de naufragio				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 93 N° SESIÓN:			
Fase	Contenidos específicos		
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Flexibilidad		
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la Flexibilidad). Temática: Trabajando la capacidad de convencimiento podemos llegar a establecer vínculos positivos con la otra persona, valorando los atributos y aquellos aspectos positivos que debe de destacar y seguramente o no quiere o no se da cuenta, por ello tendrán que reforzar el gesto y sorprenderse de lo que escuchan.		
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.
Contenido			24
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Convencer al otro de que es muy guapo/a”			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: En parejas debemos convencer al otro/a que es muy guapa, o que tiene algo que aportar muy bueno que debe sacar, poniéndole atributos positivos, primero uno/a y después el otro/a. Y cambiaremos de pareja en varias ocasiones. Al que se le dicen cosas bonitas debe gesticular de forma sorprendida y hacer un intercambio discursivo como si no se hubiese dado cuenta antes de sus atributos			
OBJETIVOS: Ver las maneras de convencer a tu pareja que tiene algo bonito en él o ella. Que tiene algo que aportar Aprender a decirle la misma cosa a otras personas y ver sus reacciones.			
OBSERVACIONES: Es muy interesante este ejercicio porque puede aportar a la persona que se lo dicen un cambio de actitud e incluso darse cuenta de que existían atributos que él o ella no se habían dado cuenta con anterioridad. El cambiar de pareja les hace ir analizando otras personalidades y como éstas encajan los piropos de diferente manera. Es interesante desarrollar un debate donde comenten como se han sentido, quien es el que le ha llegado más y por qué, si les daba vergüenza que les dijeran cosas bonitas o por si el contrario les gustaba, etc.			

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 94 N° SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Originalidad.- Es la realización de trabajos diferentes a los habituales. Incide en la búsqueda de lo novedoso, de lo inusual, de lo que se sale de lo cotidiano, con respecto a manifestaciones habituales.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la Originalidad). Temática: Creando es la manera de satisfacer la alegría del grupo cuando se ponen de acuerdo en las ideas e incluso generan otras ideas para dar solución al problema. Cuando la obra está terminada el nivel de satisfacción grupal e individual hace que la experiencia sea inolvidable.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			25	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“La partitura original”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Crear una partitura para ser cantada a través de sonidos vocales, no vocales e instrumentales. Esa partitura debe ser transcrita con dibujos y debe tener su medida rítmica. (los sonidos pueden ser varios desde silbidos, ronquidos, pectorretas, suspiros, berridos, etc). El grupo de más de seis debe también a la vez hacer movimientos rítmicos con el cuerpo.</p>				
OBJETIVOS: <p>Ser capaces de crear una partitura cuya transcripción sonora se desarrolle a través de sonidos guturales, y sean capaces de llevar un ritmo en el movimiento corporal</p> <p>Poder hacer la transcripción de la partitura en papel, con dibujos y donde se marquen los ritmos adecuadamente.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Es importante que se les de claramente las consignas para que sepan lo que tienen que hacer, porque en un principio parece ser un poco lioso</p> <p>No es conveniente que en estos tipos de actividades se les den ejemplos porque le podemos coartar la libertad</p> <p>Debemos avisar que no se fijen unos grupos de otros porque al final muchas veces salen producciones parecidas por sacar ideas de otros/as</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 95 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Elaboración.- Es la construcción inicial y reconstrucción posterior de una producción, a partir de nuevos puntos de vista para enriquecerla con detalles, aportando otros matices y dar así un sentido distinto al trabajo ya realizado.			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la elaboración). Temática: Creación de situaciones curiosas para expresar un mismo significado con distintos significantes. El alumnado representará las situaciones según se presenten de forma cómica, estableciéndose un espacio no solo de generación de ideas y de expresiones, sino también divertido.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			26	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“Iba yo en el metro y.....”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Se cuenta lo que le sucedió a una persona en el metro y ellos deberán adornarla de forma graciosa. Y dice así... Iba yo en el metro y de pronto tengo muchas ganas de hacer de vientre, tal fue el dolor de tripa que no pude resistir y me lo hice todo encima. La gente me miró y tenían caras raras pero yo seguí allí como si nada ocurriera, tenía que llegar a mi casa cuanto antes.</p>				
OBJETIVOS: <p>Adornar la historia a través de la intervención de la palabra y del gesto y movimiento. Todos/as los integrantes del grupo tendrán que escenificar esa escena trasformando cosas para que se haga divertida.</p> <p>Hacer que la representación sea divertida y que todos/as los/as miembros del grupo ayuden a ello.</p>				
OBSERVACIONES: <p>Al escogerse una temática divertida la gente se lo pasa muy bien y sin darse cuenta están escenificando secuencias que de lo contrario les daría verdadera vergüenza.</p> <p>La temática influye mucho para que una actividad salga con éxito y el alumnado se desinhiba y pierda la sensación de no ser capaz de realizar una escena de estas características.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 96 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Elaboración			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la elaboración). Temática: Representación de una escena poniendo los puntos en común entre todo de cómo se va a desarrollar, incluyéndose en el grupo, todas las ideas deben ser respetadas, y los roles equitativos y equilibrados, para que todo el mundo se incorpore a la creación.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			26	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: <p style="text-align: center;">“El borrachín”</p>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>En grupos deben representar una historia muy escueta de partida sobre una persona que bebe mucho. Y después la representarán con cierta transformación</p>				
OBJETIVOS: <p>Representar la escena cada grupo dos veces, una corta y otra más reconstruida y con otros matices para complementarla y variar la original.</p>				
OBSERVACIONES: <p>No se deben salir de la estructura que tiene la primera historia. Esto se debe recordar porque si no estamos alejándonos del contenido de elaboración.</p>				

NOMBRE Y APELLIDOS: N° ACTIVIDAD: 97 N° SESIÓN:			
Fase	Contenidos específicos		
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Lluvia de ideas corporal (Brainstorming).- Es una técnica donde se deja libre el pensamiento del alumnado para que surja la mayor cantidad posible de ideas o producciones.		
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente del trabajo sobre brainstorming). Temática: La implicación de todo el grupo es fundamental para que funcione la idea, todas las personas tienen que hacer esfuerzo para colaborar y trabajar en un bien común o en una idea. Es la implicación y la ayuda entre todos y todas lo que sacará adelante un trabajo.		
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.
Contenido			27
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Brainstorming, Tormenta”			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Se le pregunta al alumnado cómo podríamos representar una tormenta entre todos/as. Ellos deben libremente dar ideas, que apuntaremos y después se escogerán las que consideremos mejor y nos podremos todo el grupo a representar una tormenta.			
OBJETIVOS: Que tengan la capacidad de poder producir ideas libremente sobre como representar la tormenta independientemente que parezcan ridículas. Dejar que todo el mundo pueda opinar y no monopolizar la producción de ideas			
OBSERVACIONES: El clima debe ser de respeto y de esperar tiempos para intervenir Explicación de la técnica de Torbellino de ideas: Toda ocurrencia, por absurda o ridícula que parezca, se manifieste, que se deje libre a la imaginación y que se numeren todas las ideas y se recojan de forma sintética para que a partir de los hallazgos de los demás se pueda crear una nueva idea modificando la anterior, dándole una nueva perspectiva. El tiempo de dejar para la producción de ideas, es hasta que esta se pare El momento más importante de la aplicación de esta técnica es la cuantificación y cierre de las ideas, en el que se decide cuáles son las mejores o más interesantes de todas.			

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 98 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Improvisación corporal.- Se basa en obtener producciones de manera imprevista, sin apenas pararse a pensarlo. No su jeto a pautas preestablecidas (Grondona y Díaz, 1989).			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la improvisación corporal). Temática: La comunión entre todos en sus días finales de curso y el trabajo que han realizado juntos durante todo el año, posibilita en el grupo que se de una conexión bastante fuerte, y en los casos de improvisación esta unión y este conocimiento entre el grupo puede dar muy buenos resultados cuando queremos hacer una obra final.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			28	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Rompecabezas improvisados”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Nos ponemos en parejas y uno/a de ellos/as tiene que empezar a hacer una acción y el otro entrara después a seguirle. Ambos deberán seguir la historia hasta que el profesor/a diga parar. Se cambiará de pareja y se volverá con otra historia. Lo hace uno/a y el otro/a.				
OBJETIVOS: Ser capaces de improvisar una historia y continuarla en un tiempo determinado por el docente Tener una comunicación fluida y crear o generar nuevas situaciones.				
OBSERVACIONES: La concentración también adopta un papel fundamental en este proceso, que posteriormente dará paso a la espontaneidad				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 99 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Sinética corporal.- Establecer dos conexiones, de relacionar, dos cosas diferentes, porque se reconocen en ellas aspectos comunes			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la sinética). Temática: La capacidad de tener cierta evolución en la creación de ideas y el haber desarrollado trabajos anteriores sobre divergencia en los pensamientos nos lleva a que seamos capaces de poder imaginar ideas absolutamente dispares y sacar una relación entre ellas. Esta capacidad de imaginación genera obras artísticas y producciones brillantes, por guardar similitud con algo que parece inverosímil.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			29	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “El ligón y el león”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Buscar comparaciones y relaciones de dos cosas que parecen diferentes (buscar analogías). El problema original es el de ligar. Dar ideas de cómo se puede ligar. Después se buscan analogías entre ligar y un león, en qué se parece un león a una persona que liga. Y representar la analogía entre el león y la persona que liga. Podemos buscar otros elementos por ejemplo un cuaderno a una pierna.				
OBJETIVOS: Ser capaces de poder establecer relaciones entre los dos elementos produciendo ideas y siendo creativos en ellas Proceder a la escenificación entre estos dos elementos por analogía				
OBSERVACIONES: Posiblemente sea lo más complicado que hemos visto en expresión corporal, porque aunque estemos hablando de personas, materiales, etc, el tener que relacionarlos cuesta y sobre todo cuando tenemos que producir muchas ideas				

NOMBRE Y APELLIDOS: Nº ACTIVIDAD: 100 Nº SESIÓN:				
Fase	Contenidos específicos			
Contenido curricular	Contenido General: ALFABETO CREATIVO Contenido: Creatividad			
Contenido transversal	Conocimiento del cuerpo creativo: El Yo (consciente de la creatividad). Temática: El proceso creativo está en la vida, en todo lo que hacemos cuando ponemos ilusión, motivación, fuerza y constancia. El proceso creativo está muy unido con las ganas de hacer, de mejorar, de vivir las cosas con intensidad, es una forma de existir y una manera de soñar en una realidad que necesita un cambio para que seamos felices.			
Dimensión	Ex.	Co.	Cr.	
Contenido			30	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “creatividad”				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Explicación de los procesos creativos al alumnado a través de un ejemplo sobre el símbolo. Dibujamos un símbolo inventado, le ponemos un nombre que no sea transcribible, y después este se representará con diferentes consignas, en estático, en dinámico, como si estuviera mareado, que está muy contento, etc.				
OBJETIVOS: Ser capaces de entender cada fase del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación, producción) a través de un ejemplo en el que vamos a trabajar				
OBSERVACIONES: Proceso creativo: Preparación: Es una fase en la que se toma conciencia del trabajo que se va a acometer a partir de su estudio y recopilación de ideas con el tema Incubación: Se buscan ideas en abundancia sin todavía depurar. Se vincula esta parte con la fluidez Iluminación.- Se perfila una idea que sirva para integrar sobre ella todas las que salieron en fases anteriores Producción.- Se pone en práctica la realización del proyecto y se expone el trabajo final en la práctica evaluando los resultados				